



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

JOAQUIM VERGINIO TORQUATO

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E OS *ENTRELUGARES*
DISCURSIVOS**

Florianópolis,

2023

JOAQUIM VERGINIO TORQUATO

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E OS *ENTRELUGARES*
DISCURSIVOS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC - como requisito ao título de doutor na área de concentração Linguística Aplicada, na linha de pesquisa Estudos do Campo Discursivo.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Acosta Pereira.

Florianópolis,

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Torquato, Joaquim Vergínio
A Base Nacional Comum Curricular e os entrelugares
discursivos / Joaquim Vergínio Torquato ; orientador,
Rodrigo Acosta-Pereira, 2023.
353 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós
Graduação em Linguística, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Linguística. 2. Base Nacional Comum Curricular. 3.
Educação. 4. Linguagem. 5. Círculo de Bakhtin. I. Acosta
Pereira, Rodrigo. II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. III.
Título.

Joaquim Verginio Torquato

A Base Nacional Comum Curricular e os *entrelugares* discursivos

O presente trabalho em nível de Doutorado foi avaliado e aprovado, em 01 de novembro de 2023, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.a Luana de Araujo Huff, Dr.a
Instituto Federal Catarinense

Prof.a Amanda Maria de Oliveira, Dr.a
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.a Leliane Regina Ortega, Dr.a
SEED – PR

Prof.a Gabriela Debas dos Santos Clerisi, Dr.a
Universidade Federal do Paraná

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Doutor em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGLIN - UFSC.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof. Rodrigo Acosta Pereira, Dr.
Orientador

Florianópolis, 2023.

AGRADECIMENTOS

Ao longo desse espaço-tempo de construção, elaboração da tese muitas mudanças e transformações físicas, emocionais e sociais surgiram, de modo que para superá-las muitas presenças se fizeram importantes nessa jornada. Desse modo gostaria de agradecer a todos que estiveram presentes em cada situação, incentivando, colaborando, acompanhando e aconselhando nesse caminhado.

Destas, agradeço nominalmente a minha família: Elton, Clarita, Silvana, Elian, Juliano, meu pai Joaquim Torquato e minha mãe Virginia Paim (*in memoriam*), pelo grande incentivo, paciência, pelas minhas ausências e pelo compartilhamento dessa longa jornada, sem vocês, não chegaria até aqui.

Agradeço aos amigos, Roseclair da Silva, Olinda Vielmes, Denise Nunes, Angela Prá Vicenzi, Vera Paim que se fizeram presentes neste espaço-tempo tão relevante, pela presença, incentivo e acolhimento.

Agradeço a UFSC e ao programa de Pós-Graduação em Linguística, a SED-SC (Secretaria da educação de SC) a E. E. B. Altino Flôres pela compreensão e ausência nesse período de construção de conhecimento, assim como a UNIEDU que contribuiu significativamente nos dois últimos anos da pesquisa.

Agradeço ao professor orientador Dr. Rodrigo Acosta Pereira que com paciência e sabedoria acreditou em mim, mesmo diante de tantas adversidades. Sem ele e suas sábias orientações, não chegaria a lugar nenhum.

Por fim, agradeço a Deus e ao universo por essa oportunidade que iniciou tímida, sem perspectiva de futuro, e que aos poucos se transformou em esperança num espaço-tempo de muito aprendizado, persistência e resiliência.

Finalizando, a todos que direta ou indiretamente contribuíram nessa jornada,

Muito obrigado!

O homem se forma **concomitantemente** com o mundo, reflete em si mesmo a formação histórica do mundo. O homem já não se situa no interior de uma época, mas na fronteira de duas épocas, no ponto de transição de uma época a outra. Essa transição se efetua nele e através dele. Ele é obrigado a tornar-se um novo tipo de homem; por isso, a força organizadora do futuro aqui é imensa, e evidentemente não se trata do futuro em termos privado-biográfico, mas históricos. Mudam justamente os **fundamentos** do mundo, cabendo ao homem mudar com eles. (Bakhtin, 2011 [1979], p. 221-222, grifos do autor).

RESUMO

Sincronizando um espaço-tempo de mudanças e transformações sociais, políticas, econômicas e educacionais destaca-se um documento que busca atualizar e orientar o currículo da educação em nível nacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Um documento que se enuncia como normatizador do currículo nacional e que atualiza a política educacional no Brasil, mas que carrega diferentes vozes atravessadas de valores e axiologias que se refletem e se refratam no discurso desse documento. Assim, o tema de pesquisa se situa na discursivização de entrelugares ideológico-axiológicos no discurso da BNCC. De modo que para a observação desses entrelugares direciona-se o olhar analítico discursivo a partir da questão norteadora de: como entrelugares ideológico-axiológicos, na BNCC, são discursivizados? Buscando respostas a essa interrogação delineou-se como objetivo geral nessa investigação analisar as relações dialógicas que (se) matizam na discursivização dos entrelugares ideológico-axiológicos engendrados nas orientações relativas à Língua Portuguesa do Ensino Fundamental - Anos Finais na BNCC, destacando as relações com os eixos integradores da oralidade, produção de textos, leitura e prática de análise linguística/semiótica. Dessa forma, elencou-se para o trabalho de pesquisa um direcionamento a partir de objetivos específicos que buscam analisar as amplitudes espaço-temporais da constituição e do funcionamento discursivo; as relações dialógicas que se engendam nos entrelugares discursivos; e as projeções ideológico-valorativas que se entrecem nas relações dialógicas engendradas na discursivização. Com vistas a esses objetivos defende-se a tese de que a Base Nacional Comum Curricular enuncia entrelugares discursivos que se matizam a partir de projeções ideológicas e axiológicas entrecidas em embates plurivocais nas orientações, diretrizes e competências voltadas à educação, à escola e às práticas de linguagem em relação ao ensino da Língua Portuguesa no Brasil. Para isso a tese ancora-se epistemologicamente nas teorizações filosóficas do Círculo de Bakhtin e em seus debatedores contemporâneos, destacando a concepção dialógica e a arquetônica para análise do discurso por meio dos constructos sobre a linguagem e o discurso, o cronotopo, a enunciação, a ideologia e valoração. Os aspectos metodológicos situam a pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica e documental, a partir de um olhar interpretativista. Situando-se no campo da Linguística Aplicada, tomando como caminho para as análises os preceitos da análise documental, a partir de uma postura dialógica para análise dos dados discursivos. Os dados apontaram, a partir das análises das enunciações da BNCC, para muitos entrelugares discursivos, matizando projeções ideológicas e axiológicas no embate de vozes enunciadas nas orientações, diretrizes e competências voltadas à educação. Um destes entrelugares situa-se na própria referência da palavra competência, que enuncia um discurso de mudança educacional na BNCC, numa perspectiva crítica, mas que carrega traços semânticos e ressonâncias ideológicas-axiológicas que dão voz ao universo capitalista a partir da demanda de formação de mão de obra no espaço-tempo contemporâneo.

Palavras-chave: Dialogismo. Círculo de Bakhtin. Linguagem. BNCC.

ABSTRACT

Synchronizing a space-time of social, political, economic and educational changes and transformations, a document stands out that seeks to update and guide the education curriculum at the national level, the National Common Curricular Base (BNCC). A document that states itself as a standardizer of the national curriculum and that updates educational policy in Brazil, but which carries different voices permeated with values and axiologies that are reflected and refracted in the discourse of this document. Thus, the research theme is located in the discursivization of ideological-axiological in-between places in the BNCC discourse. So, to observe these in-between places, the discursive analytical perspective is directed from the guiding question of: how are ideological-axiological in-between places, in the BNCC, discursivized? Seeking answers to this question, the general objective of this investigation was to analyze the dialogical relationships that (are) nuanced in the discursivization of the ideological-axiological in-between places engendered in the guidelines relating to the Portuguese Language of Elementary Education in the final years at BNCC, highlighting the relationships with the axes integrators of orality, text production, reading and practice of linguistic/semiotic analysis. In this way, we list a direction for the research work based on specific objectives that seek to analyze: the spatio-temporal amplitudes of discursive constitution and functioning; the dialogical relationships that are engendered discursive in-between places; the ideological-evaluative projections that are interwoven in the dialogical relationships engendered in discursivization. With a view to these objectives, the thesis is defended that the National Common Curricular Base enunciates discursive in-between places that are nuanced based on ideological and axiological projections interwoven in plurivocal clashes in the guidelines, directives and competencies aimed at education, school and language practices, in relation to teaching the Portuguese language in Brazil. To this end, the thesis is epistemologically anchored in the philosophical theorizations of the Bakhtin Circle and its contemporary debaters, highlighting the dialogical and architectural conception for discourse analysis through the constructs on language and discourse, the chronotope, the enunciation, the ideology and valuation. The methodological aspects situate qualitative research of a bibliographic and documentary nature, from an interpretive perspective. Located in the field of Applied Linguistics, taking as a means for analysis the precepts of document analysis, based on a dialogical stance for analyzing discursive data. The data obtained from the analyzes of the BNCC's enunciations pointed to many discursive in-between places, nuanced ideological and axiological projections in the clash of voices expressed in the guidelines, directives and competencies focused on education. One of these in-between places is in reference of the word competence, which enunciates a discourse of educational change at BNCC, from a critical perspective, but which carries semantic traits and ideological-axiological resonances that give voice to the capitalist universe based on the demand for labor training in contemporary space-time.

Keywords: Dialogism. Bakhtin Circle. Language. BNCC

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estrutura das etapas da BNCC (Brasil, 2018).....	51
Figura 2 - Estrutura do Ensino Fundamental na BNCC	52
Figura 3 - Código alfanumérico da BNCC (Brasil, 2018) para o Ensino Fundamental.....	57
Figura 4 - Organização das Competências no documento da BNCC (Brasil, 2018).....	58
Figura 5 - Estrutura do Ensino Médio	59
Figura 6 - Código alfanumérico da BNCC (Brasil, 2018) para o Ensino Médio	63

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Acontecimentos/contextos anteriores à elaboração da BNCC.....	32
Quadro 2 - Acontecimentos/contextos na elaboração da BNCC (Brasil, 2015; 2016)	38
Quadro 3 - Acontecimentos/contextos durante a elaboração da BNCC (Brasil, 2018)	42
Quadro 4 - As competências gerais da Educação Básica	48
Quadro 5 - Estrutura da Área de Linguagens	53
Quadro 6 - Competências específicas da área de Linguagens.....	54
Quadro 7 - Competências específicas da Língua Portuguesa/ Ensino Fundamental.....	56
Quadro 8 - Competências específicas do Ensino Médio	60
Quadro 9 - O tratamento da oralidade na BNCC (Brasil, 2018)	70
Quadro 10 - O tratamento da Leitura na BNCC (Brasil, 2018).....	77
Quadro 11 - O tratamento das práticas de produção de textos	84
Quadro 12 - Conceito de análise linguística: Geraldi (1984).....	89
Quadro 13 - Conceitos e metodologias enunciadas: aspectos e características em Geraldi ([1991] 1997).....	89
Quadro 14 - Interfaces da PAL/S	93
Quadro 15 - Pressupostos teórico-metodológicos acerca do conceito de cronotopo	116
Quadro 16 - Concepções teórico-filosóficas sobre o cronotopo e caminhos possíveis para análise	118
Quadro 17 - Situando a pesquisa na Linguística Aplicada.....	141
Quadro 18 - Dados discursivos para análise.....	144
Quadro 19 - Etapas da pesquisa.....	147

LISTA DE EXCERTOS

EXCERTO 1	.....	155
EXCERTO 2	.....	159
EXCERTO 3	.....	162
EXCERTO 4	.....	168
EXCERTO 5	.....	169
EXCERTO 6	.....	171
EXCERTO 7	.....	172
EXCERTO 8	.....	173
EXCERTO 9	.....	175
EXCERTO 10	.....	177
EXCERTO 11	.....	178
EXCERTO 12	.....	180
EXCERTO 13	.....	181
EXCERTO 14	.....	183
EXCERTO 15	.....	185
EXCERTO 16	.....	187
EXCERTO 17	.....	188
EXCERTO 18	.....	191
EXCERTO 19	.....	194
EXCERTO 20	.....	195
EXCERTO 21	.....	197
EXCERTO 22	.....	199
EXCERTO 23	.....	201
EXCERTO 24	.....	204
EXCERTO 25	.....	210

EXCERTO 26	213
EXCERTO 27	216
EXCERTO 28	217
EXCERTO 29	218
EXCERTO 30	219
EXCERTO 31	220
EXCERTO 32	222
EXCERTO 33	228
EXCERTO 34	229
EXCERTO 35	232
EXCERTO 36	233
EXCERTO 37	237
EXCERTO 38	242
EXCERTO 39	244
EXCERTO 40	246
EXCERTO 41	247
EXCERTO 42	250
EXCERTO 43	252
EXCERTO 44	255
EXCERTO 45	258
EXCERTO 46	259
EXCERTO 47	262
EXCERTO 48	264
EXCERTO 49	266
EXCERTO 50	267
EXCERTO 51	268
EXCERTO 52	271

EXCERTO 53	272
EXCERTO 54	274
EXCERTO 55	276
EXCERTO 56	277
EXCERTO 57	279
EXCERTO 58	280
EXCERTO 59	282
EXCERTO 60	284
EXCERTO 61	286
EXCERTO 62	288
EXCERTO 63	290
EXCERTO 64	291
EXCERTO 65	292
EXCERTO 66	293
EXCERTO 67	295
EXCERTO 68	296
EXCERTO 69	297
EXCERTO 70	298
EXCERTO 71	298
EXCERTO 72	299
EXCERTO 73	300
EXCERTO 74	300
EXCERTO 75	301
EXCERTO 76	302
EXCERTO 77	303

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PAL/S	Prática de análise linguística/semiótica
NEM	Novo Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNFEM	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
ProBNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
SEB	Secretaria de Educação Básica
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
FMI	Fundo Monetário Internacional
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	26
2.1	EM TORNO DO UNIVERSO DE ANÁLISE: A BNCC.....	26
2.2	EM TORNO DO OBJETO DE ANÁLISE: AS ORIENTAÇÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE LÍNGUA(GEM).....	63
2.2.1	A oralidade.....	67
2.2.2	A leitura	71
2.2.3	Produção de Textos	80
2.2.4	A Prática de análise linguística/semiótica	86
3	PRESSUPOSTOS TEÓRICO-FILOSÓFICOS.....	96
3.1	A LÍNGUA(GEM) E O DISCURSO	97
3.2	CRONOTOPO.....	110
3.3	A ENUNCIACÃO.....	119
3.4	IDEOLOGIA E VALORAÇÃO	127
4	PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	137
4.1	A LINGUÍSTICA APLICADA.....	137
4.2	OS CAMINHOS DA ANÁLISE DOCUMENTAL.....	142
4.2.1	As etapas da pesquisa	146
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO	148
5.1	O GRANDE CRONOTOPO: O HISTÓRICO DA BNCC.....	149
5.1.1	Análise discursiva das dez competências gerais da Educação Básica.....	166
5.2	O PEQUENO CRONOTOPO: QUEM ENUNCIA E A QUEM SE ENUNCIA NA BNCC.....	189
5.3	OS ENTRELUGARES DISCURSIVOS	207
5.3.1	As posições ideológico-valorativas.....	208
5.3.2	As ancoragens teórico-metodológicas	227
5.3.3	As forças centrípetas da tradição	253
5.3.4	As forças centrífugas da mudança	281
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	304
	REFERÊNCIAS	310
	ANEXOS	321

Anexo 01 - Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do Ensino	322
Anexo 02 – Códigos e descritores de habilidades e competências para o Ensino Fundamental - Anos Iniciais.....	322
Anexo 03 - Códigos e descritores de habilidades e competências para o Ensino Fundamental - Anos Finais.....	336

1 INTRODUÇÃO

A educação é um dos pilares de sustentação da sociedade contemporânea, é por meio dela, embora não somente, que se almeja maior desenvolvimento social, cultural e cognitivo dos sujeitos da aprendizagem e, por consequência, o melhor desempenho na sociedade como um todo, em todas as suas esferas¹. Entretanto, observamos que essa demanda a ela atribuída parece bem audaciosa e complexa, pois a exigência e a cobrança de resultados presentes sobre a esfera educacional conduzem a uma percepção que se distancia do real e traz à contemporaneidade uma cobrança exagerada em resultados e em desempenhos educacionais.

Esses resultados almejados pela sociedade sobre a educação demandam de um cenário global, no qual a velocidade, a tecnologia, o capitalismo, com sua expansão neoliberal² muito explícita, assim como a busca de soluções e informações rápidas exigem uma formação multifacetada e constante, na qual a educação com todas essas grandes demandas busca suprir. Salientamos que essa é uma discussão ampla e de divergentes pontos de vista, mas que é empregada aqui como argumento para observarmos a importância da educação e principalmente, os agentes e seus papéis sociais desempenhados na condução dessa esfera da atividade humana, destacando-se como principal agente social o Estado enquanto órgão institucional e normatizador de todas essas multifaces que configuram a educação.

Assim, pontuamos que os direcionamentos e caminhos para essa educação almejada estão diretamente atrelados ao papel social do Estado, sendo este o principal parametrizador da educação em todas as suas dimensões. Destacamos que o Estado brasileiro, no transcorrer do tempo-espaço social, tem elaborado leis, normas e tratados que têm direcionado a educação e conduzido a políticas educacionais que visam aprimorar e potencializar a Educação em sua totalidade, podendo-se destacar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998), Orientações Curriculares Nacionais – OCN (2006), Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (2013), Programa

¹ Salientamos que as esferas das atividades humanas correspondem aos campos de atividades em que ocorrem as relações sociais e que organizam as ações humanas na sociedade através dos discursos e práticas sociais, correspondendo a uma subdivisão de práticas como: a esfera religiosa, a educacional, a artística, a científica, etc.

² O termo surge nas décadas de 30 e 40 devido à recessão da queda da bolsa de Nova York e da Segunda Guerra Mundial. Ressurgiu na década de 70 na Inglaterra com Margareth Thatcher e nos EUA nos anos 80 com o presidente Ronald Reagan. A partir desses governos o neoliberalismo de mercado começou a predominar e influenciar a política econômica mundial, adotando e impondo-se por organismos financeiros internacionais como o FMI e o Bird e instituições multilaterais como a ONU etc. (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012).

Nacional do Livro Didático – PNLD (1985), e a própria Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) dentre outros. Desse modo, entendemos que os direcionamentos educacionais e suas propostas seguem os parâmetros ditados pelo Estado para educação no que concerne as suas diretrizes e alcance.

Essa parametrização que atende ao tempo-espaço social contemporâneo possui uma longa trajetória no contexto educacional brasileiro que se inicia a partir da chegada dos padres jesuítas no Estado brasileiro, pois se entende como uma das primeiras iniciativas de política educacional, enquanto Estado, embora seja claro que os processos de ensino e de aprendizagem, nesse espaço social, iniciam-se muito antes com nossos povos originários.

Historicamente, no espaço-tempo social, é a partir da chegada dos Jesuítas no Brasil que temos as primeiras experiências de educação que buscavam atender as necessidades da colonização portuguesa e do fortalecimento do domínio português no Brasil. Desse modo, a educação jesuítica perdurou por 210 anos, configurando-se em atividades voltadas à compreensão linguística, devido à variedade de línguas nativas que aqui existiam (Fávero, 2006). Assim, com a justificativa de converter os indígenas à fé cristã, os jesuítas foram ensinando a Língua Portuguesa por meio de ações de introdução à cultura europeia através da religião. Nesse sentido, o ensino da língua “representaria o acesso ao mundo religioso e conseqüentemente à cultura portuguesa” (Fávero; Zilio, 2021, p. 225). Ademais, ensinar aos povos dominados a língua do colonizador era parte da política de colonização; entretanto, a língua em uso pela comunidade brasileira, devido à multiplicidade de línguas indígenas, era a língua geral, uma mistura de línguas indígenas com o português.

A partir do momento em que a língua do colonizador passa a ser introduzida na sociedade, são fundados colégios para a elite, nos quais predominou a alfabetização com o ensino de Língua Portuguesa e, depois disso, o ensino do Latim (Fávero; Zilio, 2021). Esse cenário começa a mudar a partir da Reforma Pombalina³ em que foi acontecendo a progressiva substituição de uma escola que servia à fé, por outra que servia ao Estado (Fávero, 2006). Observamos que a Reforma Pombalina foi uma estratégia de modernização social, visando à economia portuguesa para a manutenção e o fortalecimento do regime

³ A Reforma Pombalina ocorreu na "metade do século XVIII" e se configurou a partir de mudanças elaboradas por Sebastião José de Carvalho, conhecido como Marquês de Pombal que, influenciado pelas ideias iluministas, instituiu algumas reformas buscando aumentar a arrecadação para o governo de Portugal. Destas reformas evidencia-se a cobrança de 1.500 kg anualmente para a coroa portuguesa; o fim das capitânicas hereditárias; a diminuição e controle de gastos da corte, no chamado Erário Régio; e no campo educacional a expulsão dos jesuítas, fato que trouxe mudanças ao ensino no Brasil, que utilizava a pedagogia jesuítica do *Ratio Studiorum*.

colonial português. Desse modo, os jesuítas foram expulsos e o Estado passou a ter responsabilidade sobre educação. Por conseguinte, a partir da Reforma Pombalina instituiu-se a obrigatoriedade do uso da Língua Portuguesa no Brasil, pois para Marquês de Pombal, a língua era uma maneira de desterrar os povos daqui da barbárie, incutindo neles o respeito e o afeto ao Príncipe por meio de sua língua (Soares, 1996).

O espaço-tempo social vai se consolidando com o uso do Português em detrimento das línguas indígenas. Nesse contexto, o Brasil passa a ser independente de Portugal e a trajetória educacional vai buscando alternativas para uma educação que diminua seu caráter elitista para uma perspectiva mais humanista. O ensino de Língua Portuguesa no transcorrer desse espaço-tempo ainda se mantém a partir do estudo do latim, gramática e literatura. Mudanças mais significativas emergem a partir do século XX com o abandono do ensino do latim, mas com grande ênfase para a tradição gramatical.

Já na segunda metade do século XX, com as mudanças sociais e políticas que vão se sucedendo, emergem novas preocupações educacionais, entretanto sem muito sucesso. Dessa forma, a partir dos anos de 1970, ampliou-se a oferta de escolarização básica para as camadas sociais que não tinham acesso à educação formal e pública. Ademais, com a contribuição das universidades estruturou-se o currículo do Ensino Básico que passou de 4 para 8 anos. Neste período, a política de Educação no país direciona-se ao projeto de desenvolvimento econômico estabelecido pelo regime militar (Pietri, 2010; 2018).

Desse modo, a partir da década de 1980, com as classes sociais populares mais presentes na escola, novas demandas surgiram a partir da grande variedade linguística trazida por este público para um direcionamento de uma língua(gem)⁴ mais formal no contexto da escola (Pietri, 2018). No espaço-tempo social da educação, destaca-se esse período na luta pela redemocratização, na qual a escola foi apontada politicamente como o elemento capaz de promover a transformação social (discurso utilizado até a atualidade sobre a escola) por meio do acolhimento dessas classes, o que constituiria uma maneira de oferecer, aos educandos, instrumentos de intervenção social e política (Pietri, 2018; Soares, 1984).

Essas transformações inspiraram novas ideias no contexto educacional e conduziram à reflexão mais profunda sobre o contexto didático-pedagógico, reverberando nos vários campos da ciência e suas disciplinas, das quais destacamos o ensino de Língua Portuguesa. Essas ideias vão se construindo aos poucos, gradativamente, mas com um viés inovador,

⁴ Nas traduções das obras do Círculo não há diferenciação entre língua e linguagem, desse modo doravante utilizaremos o termo língua(gem) para referenciar o fenômeno interacional que se constitui nas enunciações discursivas.

sendo que é nesse espaço-tempo que surgem as primeiras reflexões sobre as práticas de língua(gem). Assim, observamos a década de 1980 como um momento importante no espaço-tempo social e histórico brasileiro devido às transformações que emergiam no contexto cultural e político-social com a abertura democrática que se institucionalizava, rompendo com um longo período ditatorial por meio de um regime militar, trazendo novas reflexões e inteligibilidades sobre a educação e sobre o Ensino da língua(gem) no Brasil.

Essas reflexões ganham corpo, inicialmente, na obra “O texto na sala de aula” de Geraldi (2012 [1984]), que aponta o texto como o elemento principal para o trabalho com a língua(gem) nas aulas de Língua Portuguesa e, por conseguinte, o trabalho com as práticas de língua(gem). O autor apresentou uma crítica ao ensino tradicional⁵ que predominava nas aulas de Língua Portuguesa, trazendo ao contexto educacional um discurso de mudança no ensino, com a centralidade no texto, iniciando, naquele espaço-tempo social, um discurso de mudança no ensino de Língua Portuguesa (Geraldi, 1997 [1991]; Pietri, 2018).

Emergem, nesse período, documentos que visam direcionar o fazer pedagógico educacional sob uma perspectiva sócio-histórico. Nos anos de 1990, essa mudança começa a se efetivar e reverberar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Brasil, 1996), trazendo esse novo direcionamento ao contexto educacional. Cabe-nos salientar que na década de 1990 surgiram políticas econômicas de cunho neoliberal e estas influenciam e influenciaram o direcionamento da educação. Assim, o Brasil viveu uma abertura de mercado para o mundo globalizado, de modo que a educação passou a ser conduzida a partir da lógica do mercado, na qual o Estado direciona suas políticas aos interesses do capital financeiro internacional, emergindo, assim, um direcionamento na educação para a formação de mão de obra *competente e hábil* ao serviço do mercado econômico neoliberal⁶ (Pietri, 2018).

O termo neoliberalismo surge nas décadas de 1930 e 1940, no espaço-tempo da quebra da bolsa de Nova York, em 1929, e da Segunda Guerra Mundial, de 1939 a 1945. O termo volta na Inglaterra na década de 1970 no governo de Margaret Thatcher e na década seguinte, 1980, nos Estados Unidos no governo de Ronald Reagan. Com isso, as propostas do

⁵ Destacamos o ensino tradicional nas aulas de Língua Portuguesa como aquele fazer pedagógico baseado na tradição gramatical e suas ressonâncias.

⁶ O neoliberalismo é uma teoria das práticas políticas e econômicas que evidencia o bem-estar humano a partir da garantia de liberdades e capacidades empreendedoras individuais, caracterizada pelos direitos à propriedade privada de livre mercado e livre comércio, nos quais compete ao Estado a preservação e criação de estrutura para esse propósito. Assim, cabe ao Estado a regulação dos interesses nacionais, mas transfere muitas dessas regulações, produção de normas, regras, leis para uma esfera maior de controle que são as organizações multilaterais, como o grupo internacional dos 7 países mais ricos do mundo (G7), a Organização Mundial do Comércio (OMC), o Banco Mundial (BIRD) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), dominadas pelos governos e banqueiros dos países capitalistas hegemônicos (Moraes, 2001).

neoliberalismo de mercado influenciaram a política econômica mundial, em razão sobretudo de sua adoção e imposição pelos organismos financeiros internacionais, como o FMI e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento — BIRD (Libânio; Oliveira; Toschi, 2012).

O neoliberalismo é uma teoria das práticas políticas econômicas que defende, principalmente, que o bem-estar humano pode ser promovido a partir da garantia das liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada de livres mercados e comércios. Nesse ínterim, é papel do Estado criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas, garantindo a qualidade e a integridade econômica. Para isso, utiliza-se da desregulação, da privatização, ou seja, da retirada do Estado de muitas áreas de bem-estar social. (Harvey, 2015).

Em síntese, como principais ideias neoliberais, observa-se a privatização das empresas estatais e dos serviços públicos e a desregulamentação ou criação de novas regulamentações, diminuindo a interferência dos poderes públicos sobre o mercado e sobre os empreendimentos privados, no denominado estado mínimo. Essa perspectiva neoliberal pode ser observada na educação por meio do direcionamento da educação às demandas do mercado como a formação de mão-de-obra e relações de consumo, assim como um discurso de crise e de fracasso da escola pública, como decorrência da incapacidade administrativa e financeira do Estado de gerir o bem comum. (Branco *et al*, 2018).

É nesse cenário e espaço-tempo social descrito acima que os direcionamentos para o ensino de Língua Portuguesa foram se solidificando a partir da década de 1990. Essas mudanças ressoam na obra de Geraldi (1997 [1991]) “Portos de Passagem” em que o autor discute e reflete sobre as práticas de língua(gem) a partir das unidades básicas de ensino e de aprendizagem, posteriormente denominadas como práticas de língua(gem) (orais e escritas) que envolvem a leitura, escrita, oralidade e a análise linguística, integradas no fazer pedagógico, pois é nelas que se compreende a língua(gem) como forma de interação. Geraldi aponta: “Considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua” (Geraldi, 1997 [1991], p. 135).

Nessa perspectiva, outras discussões emergiram e contribuíram para que os direcionamentos educacionais apontassem, em seus documentos oficiais e parametrizadores, para as práticas de língua(gem) nas aulas de Língua Portuguesa, contribuindo com o discurso da mudança, destacando-se “Por que (não) ensinar gramática na escola”, de Sírio Possenti

(1996), “A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical”, de Britto (1997) e o “Preconceito Linguístico”, de Bagno (1999), dentre outros; assim como as obras do Círculo de Bakhtin⁷ que muito contribuíram para a introdução do texto como elemento norteador nas aulas de Língua Portuguesa, principalmente nas discussões sobre gêneros do discurso.

A partir desses expostos, observamos que as práticas de língua(gem) se fixaram no contexto do ensino de língua(gem) no Brasil e se materializaram nos documentos oficiais.

Com base nesse breve exposto sobre espaço-tempo social do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, destacamos, então, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), a BNCC, documento que compreende o nosso universo de análise.

Dessa forma, tomando como ponto de partida este breve panorama sobre o espaço-tempo social relativo à educação e ao ensino de Língua Portuguesa é que destacamos como **tema** da nossa pesquisa *a discursivização de entrelugares ideológico-axiológicos na Base Nacional Comum Curricular*. Para o desenvolvimento desse estudo, buscamos compreender a concepção de língua(gem) enunciada no documento da BNCC (Brasil, 2018), não apenas a partir de sua forma explícita, mas também de sua forma implícita, dos ditos e não-ditos, no extralinguístico, nas coerências e inconsistências que a sustentam, tanto as verbalizadas no documento quanto aquelas que ecoam, assim como o espaço-tempo social que a constitui. Sob esse panorama, a **delimitação do tema** de nossa pesquisa se direciona *às relações dialógicas que se constituem no discurso que orbita em torno dos entrelugares ideológico-axiológicos na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018)*.

Isso porque consideramos muito importante a compreensão das relações dialógicas que se constituem no documento, pois é a partir dessas relações mediadas pela língua(gem) que sentidos se estabelecem e se resignificam. Desse modo, observando os direcionamentos sobre a língua(gem) e suas peculiaridades no documento da BNCC (Brasil, 2018), é possível entender como e quais discursos vão se incorporando nos direcionamentos educacionais e quais vão se refratando na construção das orientações sobre práticas de língua(gem) no referido documento. Nessa perspectiva, compreendendo a língua(gem) e suas relações dialógicas nos direcionamentos da educação brasileira a partir da BNCC (Brasil, 2018), também podemos ver refletidos e refratados os caminhos do ensino de Língua Portuguesa, pois a língua(gem) “*É o produto da atividade humana coletiva e reflete em todos os seus*

⁷ Círculo de Bakhtin aqui se remete aos estudos elaborados pelos russos (M. Bakhtin, P. Medviédev e V. Volochínov) que se reuniam para discutir assuntos relacionados à filosofia, artes e língua(gem) no início do século XX. No Brasil essas ideias reverberam nos documentos oficiais da educação, a partir da década de 1980, ressoando um novo olhar para a educação linguística, em especial, para o ensino de Língua Portuguesa na esfera escolar.

elementos tanto a organização econômica como a sociopolítica da sociedade que a gerou” (Volochínov, 2013 [1925/1930], p. 141, grifo do autor).

Diante desse entendimento, explicitamos nossa **questão de pesquisa** que se configura em investigar: ***como entrelugares ideológico-axiológicos, na BNCC, são discursivizados?***

Diante dessa delimitação temática e da questão de pesquisa acima, remetemos ao nosso **objetivo geral**, que ***busca analisar as relações dialógicas que (se) matizam na discursivização dos entrelugares ideológico-axiológicos engendrados nas orientações relativas à Língua Portuguesa do Ensino Fundamental - Anos Finais na Base Nacional Comum Curricular.***

Com vistas a esse objetivo, elencamos os **objetivos específicos** que direcionam o trabalho de pesquisa e que se configuram em analisar ***(i) as amplitudes espaço-temporais da constituição e do funcionamento discursivo; (ii) as relações dialógicas que se engendram nos entrelugares discursivos; (iii) as projeções ideológico-valorativas que se entretecem nas relações dialógicas engendradas na discursivização.***

Sob essa perspectiva, defendemos a **tese** de que ***a Base Nacional Comum Curricular enuncia entrelugares discursivos que se matizam a partir de projeções ideológicas e axiológicas entretecidas em embates plurivocais nas orientações, diretrizes e competências voltadas à educação, à escola e às práticas de linguagem em relação ao ensino da Língua Portuguesa no Brasil.***

Como direcionamento teórico para o diálogo epistemológico e analítico, situamo-nos nos fundamentos teóricos de Bakhtin e o Círculo, nas obras de Bakhtin (2010 [1919-1921]; 2011 [1979]; 2014 [1975]; 2015 [1963]; 2019 [1940]), Volochínov (2019 [1930]; 2013; 2013 [1925-1930]) e Medviédev (2016 [1928]). Reenunciamos, também, as pesquisas contemporâneas em dialogismo, tais como Brait (2007; 2016 [2006b]; 2016 [2006a]), Amorim (2007; 2016 [2006]), Acosta-Pereira (2011; 2012; 2013, 2016), Acosta-Pereira e Rodrigues (2015; 2019), dentre tantos.

Para o diálogo com pesquisas sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, destacamos as pesquisas de Pietri (2003), Fávero (2006; 2009) Geraldi (1984; 1997; 2009; 2010), Acosta-Pereira (2011; 2013; 2016), Rodrigues (2001), Costa-Hübes (2017), Rojo (2010), dentre outros.

Em termos metodológicos, situamo-nos no escopo das Ciências Humanas, a partir da Linguística Aplicada e suas contribuições, buscando um olhar para ***o diálogo entre a análise documental***, no qual utilizamos a pesquisa de ***natureza bibliográfica e documental***, a partir

de um olhar interpretativista, utilizando-nos de uma *postura dialógica para a análise das enunciações discursivas*.

Salientamos que este pesquisador, enquanto professor da rede pública estadual de Santa Catarina tem percebido⁸ haver uma parte significativa de professores de Língua Portuguesa que não conhece os documentos parametrizadores da educação. Essa constatação tem reflexos importantes na escola, seja na aprendizagem dos educandos ou no fazer didático-pedagógico do professor, fato que gera conflitos quanto ao trabalho didático-pedagógico com as aulas de Língua Portuguesa.

Cabe salientarmos que esses conflitos quanto ao trabalho didático-pedagógico nas aulas de LP (a partir do olhar deste pesquisador), geralmente circundam a abordagem tradicional do ensino de língua que ainda é uma força importante em embate no ensino de língua(gem), assim como uma certa falta de clareza nos direcionamentos dos documentos parametrizadores, inclusive da BNCC (Brasil, 2018).

Essas peculiaridades no ensino de Língua Portuguesa trazem muitas inquietações a este profissional e pesquisador, pois parece ainda haver lacunas sobre as compreensões que subjazem, a partir do norteamento nas aulas de LP, as práticas de língua(gem). Isso porque esses direcionamentos emanam para uma perspectiva mais reflexiva do papel da língua(gem) nas interações humanas, haja vista que ela é “[...] constitutiva dos sujeitos, marca de identidade, condição de pensamento, forma fundamental de relacionamento e de intervenção no mundo” (Britto, 1997, p. 24). Desse modo, observamos que a partir da BNCC (Brasil, 2018), percebe-se uma condução para uma perspectiva mais instrumental e autônoma no ensino de LP.

Com base nessas constatações, ressaltamos a importância do conhecimento crítico sobre a BNCC (Brasil, 2018) e dos documentos parametrizadores da educação pelos professores para um direcionamento reflexivo teórico, metodológico e curricular da disciplina de Língua Portuguesa, pois acreditamos ser essa a forma de transcender no embate de forças do ensino de língua(gem) para uma perspectiva que potencialize sobremaneira os sujeitos da língua(gem).

Diante dessas inquietações, destacamos a relevância do estudo, pois ao entender que o ensino de Língua Portuguesa no Brasil é constituído em sua singularidade por meio de práticas sociais e históricas que trilharam por um tempo histórico diverso e que construíram sentido, de acordo com as políticas educacionais de seu tempo, aponta-nos a compreensão das

⁸ Utilizo aqui a primeira pessoa do discurso, evidenciando que se trata da experiência pessoal deste pesquisador.

mudanças educacionais no espaço-tempo contemporâneo e suas ressonâncias. Assim, a presente tese revela-se como importante no contexto da Linguística Aplicada e da pesquisa sobre as aulas de Língua Portuguesa porque busca compreender e refletir sobre as práticas político-sociais da educação, essencialmente aquelas sobre as aulas de Língua Portuguesa em documentos legais.

A partir dessa exposição, apresentamos os movimentos de organização da tese, dos quais evidenciamos inicialmente a parte introdutória, revelando alguns esclarecimentos sobre o escopo, o tema, sua delimitação, os objetivos, os referenciais teóricos e a metodologia, sintetizando assim os direcionamentos da pesquisa a ser desenvolvida.

O **segundo capítulo**, intitulado *Contextualização da Pesquisa*, apresenta e reflete inicialmente sobre o objeto de análise, situando sua organização e a construção de inteligibilidades a partir da reverberação de outros documentos até o espaço-tempo social da BNCC (Brasil, 2018).

Posteriormente, destacamos o segmento “Em torno do objeto de análise: as orientações sobre as práticas de língua(gem)”, no qual situamos nossa posição quanto aos entendimentos sobre a língua(gem) e a seguir apresentamos as práticas de língua(gem) a partir de seus eixos integradores na BNCC (Brasil, 2018), quais sejam, a oralidade, a leitura/escuta, a produção (escrita e multissemiótica) e, por fim, a prática de análise linguística/semiótica.

O **capítulo terceiro** apresenta os pressupostos epistemológicos da pesquisa, evidenciando os constructos teórico-filosóficos do Círculo em torno da arquitetônica de Bakhtin sobre o discurso, na qual destacamos os elementos constitutivos da concepção de linguagem como: o discurso, a enunciação, o cronotopo e a ideologia e valoração, conceitos fundantes das acepções do Círculo.

No **quarto capítulo** situamos os pressupostos metodológicos que subsidiam a pesquisa. Nele enunciamos a Linguística Aplicada e os caminhos da análise documental. Evidenciamos reflexões metodológicas sobre o entrecruzamento de dados e os movimentos da pesquisa.

No **quinto capítulo** nos remetemos à análise e à discussão sobre a discursivização da língua(gem) na BNCC (Brasil, 2018), destacando-se inicialmente o grande cronotopo, com ênfase ao histórico da BNCC, e o pequeno cronotopo, ressaltando-se quem enuncia e quem se enuncia na BNCC. Na sequência do capítulo, observamos os entrelugares discursivos, salientando as posições ideológico-valorativas dos documentos político-educacionais, bem como as ancoragens teórico-metodológicas do documento. Explicitamos também nessa

análise e discussão as forças centrípetas da tradição, assim como as forças centrífugas da mudança. Para finalizarmos, apresentamos as nossas considerações finais.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

No presente capítulo, buscamos contextualizar nossa pesquisa, apresentando inicialmente o universo de análise, que é a BNCC (Brasil, 2018). Para esse propósito, subdividimos o capítulo em três segmentos, sendo o primeiro em torno do universo de análise, com a BNCC; o segundo em torno do nosso objeto de análise com as práticas de língua(gem) e o terceiro com um breve olhar epistemológico e teórico-metodológico aos estudos dialógicos.

Inicialmente, no primeiro segmento, apresentamos a partir da Lei de Diretrizes e Bases (1996) o caminho percorrido na legislação por meio dos documentos oficiais e parametrizadores e suas reverberações até a homologação da BNCC em 2018, refletindo sobre as relações no espaço-tempo social e suas reverberações que, por consequência, se apresentam no documento. Posteriormente destacamos um olhar descritivo sobre a estrutura da BNCC (Brasil 2018), demonstrando como ela se organiza, evidenciando as respectivas áreas, os componentes curriculares e as competências e habilidades que permeiam esses três segmentos.

O segundo segmento circunda em torno do objeto de análise, isto é, as orientações sobre as práticas de língua(gem) na BNCC (Brasil, 2018), destacando a concepção de língua(gem), as práticas sociais de língua(gem) que se configuram nos eixos integradores da oralidade, da leitura/escuta, da produção (escrita e multissemiótica) e, por fim, da prática de análise linguística/semiótica – PAL/S.

2.1 EM TORNO DO UNIVERSO DE ANÁLISE: A BNCC

A BNCC (Brasil, 2018) configura-se em um documento normatizador e centralizador que parametriza orientações sobre o ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica. Nesse sentido, o documento busca definir a progressão de aprendizagens consideradas essenciais, a serem potencializadas, nas várias etapas da Educação Básica e suas modalidades. Para isso, o documento apresenta competências gerais, habilidades e conteúdos mínimos que devem orbitar no currículo de todas as escolas do território brasileiro.

A partir da amplitude temática do documento, nas orientações para toda a Educação Básica brasileira, destacamos, inicialmente, o histórico de construção no espaço-tempo social e cultural desse documento que se configura como nosso universo de análise a partir da descrição de um breve percurso sobre os documentos oficiais e parametrizadores da educação

brasileira, destacando como marco inicial os anos de 1988 e os documentos educacionais posteriores, que reverberam até a versão final da BNCC no ano de 2018 e em sua implementação.

Construindo uma descrição dos documentos oficiais e das relações espaço-temporais até o documento atual da BNCC (Brasil, 2018), remetemo-nos aos anos de 1980, nos quais emergem novos olhares sobre a educação a partir da ciência e a abertura democrática que se vislumbrava, assim como a promulgação da Constituição Federal de 1988 consiste no marco que começa a solidificar esses novos encaminhamentos sobre a educação até nossa contemporaneidade.

Nesse sentido, explicitamos o artigo 210 da Constituição Brasileira (1988) que já naquele espaço-tempo preconizava uma Base Nacional Curricular postulando: “Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (Brasil, 1988)”.

Destacando-se o espaço-tempo social da constituição de 1988 até a década de 1990, observamos que o pensamento educacional vai adquirindo maior abrangência a partir de discussões e reflexões que culminam com a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB) e que regulamenta uma base nacional comum para a Educação Básica.

Cabe ressaltar que no início do espaço-tempo dos anos de 1990, nosso país começou a se inserir em encontros internacionais sobre a educação que tinham entre seus objetivos discutir questões relativas às políticas educacionais, devido à necessidade de reformulação das políticas sociais e econômicas mundiais e nacionais frente ao novo cenário que se impunha. Um dos encontros mais emblemáticos da época foi a “Conferência mundial de educação para todos”, realizada em Jontien, na Tailândia, em que cada país elaborou seu próprio plano decenal para a educação.

Essas participações em encontros internacionais reverberaram na LDB em seu artigo 87: “1º a união no prazo de um ano a partir da publicação desta lei, encaminhará ao Congresso Nacional, O Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos”. Essa conferência, intitulada “Conferência mundial de educação para todos” e já mencionada, foi organizada por instituições multilaterais como a UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, entre outras. Cabe evidenciarmos aqui a participação e concretização das organizações internacionais na política educacional brasileira a partir de diretrizes de agentes financeiros internacionais, destacando-se o Banco Mundial, que era cada vez mais influente sobre a

legislação brasileira, sobretudo no campo educacional e reverberando esses direcionamentos na LDB (1996) (Branco *et al*, 2018, p. 86). Nessa perspectiva, no mesmo ano, houve a publicação do Relatório Jacques Delors⁹ que sob a ótica educacional ainda se mostra um documento atual sobre a condução da política educacional no Brasil.

A partir desses expostos, e sob esses direcionamentos, emerge a LDB (1996) que no capítulo II, sobre a Educação Básica, em seu artigo 26, aponta:

Art. 26 - Os currículos do Ensino Fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Brasil, 1996, s/p).

A partir do exposto, observamos que já no espaço-tempo dos anos de 1996 na LDB se encontram vozeados e reverberados os direcionamentos para uma Base Nacional Comum Curricular e que de maneira específica se revozeiam e se reafirmam nos anos de 1997 e 1998 como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da Educação Básica formam um grupo de documentos parametrizadores que trouxe, a partir 1997, novas diretrizes que orientaram o professor em relação às novas concepções e abordagens no trabalho escolar, assim, reverberando na qualidade do ensino na Educação Básica e, sobretudo, nas orientações sobre o desenvolvimento do currículo.

Sobre estes documentos, destacamos que inicialmente, no ano de 1997, foram lançados dez volumes para o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano. Posteriormente, em 1998, mais dez volumes para o Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano e no ano subsequente, em 2000, foram lançados os PCN para o Ensino Médio, o PCNEM. Esse último foi um documento publicado em quatro partes que objetivou difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor na busca de novas abordagens e metodologias para a sala de aula.

Os PCN foram publicados a partir de 1997, mas seu processo de elaboração teve início em 1995 por grupos colegiados e especialistas em educação. Esse processo culminou com uma versão preliminar naquele mesmo ano. Essa versão preliminar foi apresentada às

⁹ Para o melhor entendimento do referido documento denominado “Educação um tesouro a descobrir” recomendamos sua leitura que se encontra disponível em formato digital em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por e onde observamos orientações para a educação mundial do século XXI, para um mundo em constante transformação em que prevalece a filosofia do aprender a aprender.

instituições educacionais e aos especialistas, assim, recebendo muitos pareceres organizados por universidades, grupos colegiados, com os quais o Conselho Federal de Educação organizou debates regionais de maneira sistemática, culminando em 1997, 1998 e 2000 com o documento final elaborado.

Esse conjunto de documentos foi construído com o propósito de nortear o cotidiano escolar, apontando conteúdos e dando subsídios para melhorias na prática didático-pedagógica, de maneira a direcionar para que essas práticas educacionais se tornassem significativas, resultando na potencialização da aprendizagem. Esses documentos parametrizadores da educação orientavam (e ainda orientam) a composição do currículo das escolas, norteadores das atividades e aliados à proposta pedagógica das instituições escolares juntamente com a realidade social em que a escola estava inserida. Assim, esses documentos configuram-se em referências curriculares que orientam a educação.

Destacamos que, no conjunto desses documentos, denota-se a construção de saberes na escola, que permeiam o contexto didático e as práticas docentes, nas quais a aprendizagem deve ocorrer por meio do desenvolvimento de habilidades de leitura, interpretação, estudo independente e pesquisa, em todas as áreas. Nesse sentido, observamos que os PCN orientam a educação em um contexto histórico no qual o repensar sobre a educação estava presente. Assim, “os PCN constituem, em nossa compreensão, a consolidação, no plano institucional, de uma nova proposta de ensino e aprendizagem no país” (Rodrigues e Cerutti-Rizzatti, 2011, p. 77). Nele, consideradas as adequações às realidades regionais e locais, buscou-se um novo caminho para a educação, que se refletiria no currículo e por consequência na BNCC (Brasil, 2018).

No transcorrer educacional, muitas reflexões surgiram e, em 2008, o currículo passou a ser discutido e repensado visando mais qualidade na Educação Básica, emergindo assim, até o ano de 2010, o Programa Currículo em movimento¹⁰. Esse programa apresentou pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE¹¹), começando por uma ampla discussão sobre o currículo, com revisão das diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio, o Ensino Fundamental e a Educação Infantil.

Na sequência temporal e documental, no ano de 2010 foi realizada a CONAE¹², a Conferência Nacional de Educação que, a partir de debates com especialistas renomados

¹⁰ Maior detalhamento sobre esse programa encontra-se disponível no portal do MEC no link: <http://portal.mec.gov.br/programa-curriculo-em-movimento-sp-1312968422>

¹¹ Maior detalhamento sobre este Conselho em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao>

¹² Maior detalhamento sobre esta Conferência em: <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/325-programas-e-aco-es-1921564125/conae-conferencia-nacional-de-educacao-184997880/12422-conae>

sobre a Educação Básica, apresentou a necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular, projetando para a Educação Básica um sistema articulado de educação nacional, com o desenvolvimento de diretrizes e estratégias de ação em um Plano Nacional de Educação (PNE¹³).

Com vistas à elaboração dessas propostas e ações, nos anos subsequentes fixaram-se e instituíram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN (Brasil, 2013) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC – (Brasil, 2012), e o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio – PNFEM – (Brasil, 2013), visando à construção e efetivação do PNE.

De acordo Com Bonini e Costa-Hübes (2019), a partir da década de 2010, o Brasil intensificou o debate sobre o currículo, fato que ocorreu devido grande parte às DCN (Brasil, 2013), que foram sancionadas naquele período, assim como o debate e aprovação do PNE de 2011 a 2020 (Bonini; Costa-Hübes, 2019).

Destacamos que as DCN¹⁴ foram promulgadas em 2013 e foram o resultado de uma ampla discussão no país sobre os direcionamentos da Educação Básica. Elas foram elaboradas de modo colegiado nas diversas esferas sociais como: a Undime¹⁵, o Consed¹⁶, Amped¹⁷ e docentes de todo o país a níveis regional, estadual e nacional, pesquisadores e representantes das escolas particulares representativas da educação e orientadas pelo CNE. Elas se configuram em um amplo conjunto de leis que parametrizam sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica, orientando as escolas na sua organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. Assim, são percebidas como normas obrigatórias para a Educação Básica enquanto norte para o planejamento curricular nas escolas.

A função das DCN (Brasil, 2013) é buscar a promoção da aprendizagem na educação brasileira de modo a garantir que, diante de contextos múltiplos, alguns conteúdos considerados básicos sejam contemplados. Tais diretrizes já se evidenciavam na LDB (1996), mas, com a efetivação do Ensino Fundamental de nove anos, tornou-se necessária uma nova ressignificação.

¹³ Este documento encontra-se disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>

¹⁴ Este documento encontra-se disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>

¹⁵ Maior detalhamento sobre a UNDIME em: <http://undime.org.br/>

¹⁶ Maior detalhamento sobre este Conselho em: <https://www.consed.org.br/>

¹⁷ Maior detalhamento sobre este Conselho em: <https://www.anped.org.br/>

Para tanto, em 2014 foi realizada uma nova CONAE, que resultou em propostas e reflexões para a educação brasileira, as quais foram muito importantes para o processo de mobilização para a Base Nacional Comum Curricular. Desse modo, destacamos que as DCN (Brasil, 2013) são as leis, as normas que regem a educação, enquanto a Base Nacional Comum Curricular trabalha com o detalhamento de conteúdos e competências da Educação Básica.

Nesse contexto, as DCN (Brasil, 2013) orientam o fazer pedagógico na escola, assim como sua autonomia e um currículo que seja compatível com a realidade de cada instituição, na qual o ensino seja direcionado ao desenvolvimento de competências, detalhadas no documento. Portanto, as diretrizes curriculares apresentam os fundamentos essenciais para o desenvolvimento de competências, buscando promover nos educandos uma capacidade de desenvolvimento intelectual permanente e autônomo. As DCN são leis que apontam os objetivos e metas a serem buscados pela escola, enquanto a BNCC aponta elementos do currículo que sejam comuns para todos. Em síntese, as diretrizes, enquanto leis, asseguram a formação básica com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), por meio da definição de competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Diante do exposto, ao evidenciarmos esse breve percurso histórico e político que conduziu e reverberou na BNCC (2018), cabe salientarmos que a partir das DCN, no ano de 2014 ocorreram novos encontros para discutir os caminhos da educação no CONAE, no qual houve etapas municipais, estaduais e nacionais, com ampla participação de educadores, que tiveram como resultado a aprovação no Congresso Nacional do PNE que posteriormente assim se transformou na lei 13.005/2014.

Nesse PNE, foram postuladas metas que conduziram a política educacional no país a partir de planos decenais de educação e exclusivamente a meta 07 do PNE, referente ao fomento da qualidade da educação no Brasil, determinava a estratégia 7.1, isto é: *“é preciso estabelecer em implantar, mediante atuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para educação básica e a base nacional comum dos currículos”* (Brasil, Lei 13.005/2014, meta 7.1¹⁸).

Assim, a partir dessa estratégia e dessa meta, foram observadas muitas inquietações no cenário educacional, em que a discussão sobre a imposição de um currículo nacional

¹⁸Este documento encontra-se disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>

comum, em um país com grande diversidade geográfica, cultural e social, poderia trazer muitas implicações à diversidade de experiências escolares com base nas especificidades e realidades de cada região, escola ou local determinado. Isso também implicaria no atravessamento de olhares a partir de avaliações educacionais em larga escala que buscariam induzir o desempenho escolar e, por conseguinte, a melhoria de qualidade educacional, a partir de conteúdos pré-definidos a nível nacional, fato que, além de não considerar a grande diversidade local e regional, ainda demandaria competitividade entre escolas e redes de ensino, assim como denotaria índices de desempenho escolar em detrimento da educação, como se configurou posteriormente (Cassio; Castelli Jr., 2019).

Nessa direção, evidenciamos criticamente que não nos posicionamos contra avaliações em larga escala a nível nacional. Entretanto, o uso que se fez posteriormente dessas avaliações trouxe aspectos negativos para os discursos sobre a educação, com o aumento do olhar negativo que se tinha principalmente sobre a escola pública em relação à privada e a grande lacuna social existente no desempenho escolar, assim como justificativas de investimentos que corroboram e corroboraram ao discurso econômico neoliberal de que a educação pública se mostra ineficiente em relação à educação privada.

Em síntese, no ano de 2014, a partir das mais variadas ações aqui já explanadas, houve a regulamentação do PNE, com vigência para 10 anos, no qual constavam 20 metas para o desenvolvimento e melhoria da educação; dentro destas, havia a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular. As discussões sobre o currículo e essa base nacional comum começam a se intensificar, culminando, em 2015, com o primeiro “Seminário Interinstitucional para elaboração da BNCC”.

Com o intuito de apresentar as transformações espaço-temporais mencionadas, apresentamos, na sequência, um quadro que busca sintetizar os acontecimentos no espaço-tempo anterior à BNCC (2018) para melhor compreensão do caminho a partir dos documentos oficiais e parametrizadores da educação.

Quadro 1 - Acontecimentos/contextos anteriores à elaboração da BNCC

ANO	DISPOSITIVO/ ACONTECIMENTO	OBJETIVO/CARACTERÍSTICAS/ ENCAMINHAMENTOS
-----	-------------------------------	--

ANO	DISPOSITIVO/ ACONTECIMENTO	OBJETIVO/CARACTERÍSTICAS/ ENCAMINHAMENTOS
1988	Constituição Federal	Art. 214: “[a] lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas [...]”.
1990/ 1195/ 1996	13 encontros internacionais sobre educação	Culminam com: Conferência mundial de educação para todos Relatório Jacques Delors
1996	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	Art. 9: “elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” / “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o Ensino Fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”.
1997- 2000	Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)	Documento que constitui um referencial para a Educação Básica no Brasil, a partir de orientações.
2008	Programa Currículo em Movimento	Programa do governo brasileiro, criado com o objetivo de “melhorar a qualidade da Educação Básica por meio do desenvolvimento do currículo da educação infantil, do Ensino Fundamental e ensino médio.”.
2010	Conferência Nacional da Educação (CONAE)	Evento que dá destaque à importância da elaboração de uma base nacional comum curricular.
2010	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e para a Educação Infantil (DCN)	Documento no qual são estabelecidas diretrizes para o currículo da Educação Básica e da Educação Infantil.

ANO	DISPOSITIVO/ ACONTECIMENTO	OBJETIVO/CARACTERÍSTICAS/ ENCAMINHAMENTOS
2011	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCN)	Documento no qual são estabelecidas diretrizes para o currículo do Ensino Médio.
2012	Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa (PNAIC)	Programa criado pelo governo brasileiro que propõe ações no âmbito da educação.
2013	Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM)	Programa criado pelo governo brasileiro que propõe ações no âmbito da educação.
2014	Conferência Nacional da Educação (CONAE)	Evento que promove a criação da Lei 13.005, por meio da qual se estabelece o PNE.
2014	Plano Nacional da Educação (PNE)	Lei por meio da qual se estabelecem 20 metas e estratégias para a educação no Brasil. Dentre as metas, a Meta 2 indica: “universalizar o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.”. Uma das estratégias que corresponde à referida meta é: [...] pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do Ensino Fundamental; [...].

Fonte: Adaptado de Santos-Clerisi (2020, p. 124).

É importante observarmos nesse primeiro quadro que esses documentos oficiais e parametrizadores da educação são reflexo de um espaço-tempo social que vai se modificando a partir da influência de outras esferas de atividade humana. Desse modo, nesses documentos que culminam com a BNCC (2018) encontramos vozes ressonantes que, às vezes imperceptíveis, direcionam e conduzem o caminhar da educação, como observamos através da participação de organizações multilaterais. Dessa maneira, evidenciamos as políticas neoliberais que, a partir da observação do quadro acima, começaram a se manifestar e a

Ribeiro, em um espaço-tempo diferente de 2014, pois havia naquele espaço-tempo uma grande crise econômica e política e de convulsão social que acabaram refletindo e refratando no *impeachment* de Dilma Rousseff em 2016.

Segundo o site do MEC²⁰, sobre o histórico da BNCC, encontra-se que:

Entre 17 a 19 de junho acontece I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNC. Este Seminário foi um marco importante no processo de elaboração da BNC, pois reuniu todos os assessores e especialistas envolvidos na elaboração da Base. A Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015, Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular.

Assim, a partir das articulações deste seminário, em que se reuniram assessores e especialistas em educação, construiu-se um texto preliminar da BNCC, o qual foi apresentado para toda a esfera da educação e por meio de um portal na internet (Portal da base). Nele, a comunidade educacional, em seus vários segmentos, pôde contribuir com reflexões e ajudar a melhorar as propostas. Ao final de todo o processo, o texto final foi submetido ao CNE.

Surgiu então a primeira versão da BNCC (Brasil, 2015), uma versão preliminar que se configurou em um primeiro passo para a construção de um currículo de abrangência nacional. Essa versão já apresentava em sua estrutura uma divisão por áreas de conhecimento e acrescentava de modo mais explicativo os componentes curriculares, pois para cada área de conhecimento e seus respectivos componentes curriculares, havia uma articulação para a promoção de diferentes linguagens no processo de aprendizagem de maneira a se “reconhecer e interpretar fenômenos e processos naturais, sociais e culturais, para enfrentar problemas práticos, para argumentar e tomar decisões, individual e coletivamente” (Brasil, 2015, p. 10).

A primeira versão da BNCC (Brasil, 2015) apresenta 302 páginas divididas em seções, nas quais se expõe uma breve apresentação e os princípios norteadores da BNCC. Logo após, o documento traz dizeres sobre a educação especial na perspectiva inclusiva, assim como os princípios e formas de organização e conteúdo, o que evidencia o caráter preliminar do documento. Na sequência, há ampla discussão sobre a Educação Infantil, com direitos, objetivos e campos de experiências de aprendizagem. Posterior a isso, são descritas as áreas de conhecimento, com destaque inicialmente para a Área de Linguagens na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, observando-se os objetivos de acordo com o seu nível de ensino.

²⁰ Este documento encontra-se disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>

Outra segmentação foi apresentada dentro da Área de Linguagens, particularizando o currículo e objetivos em cada componente curricular. Destacaram-se na Área de Linguagens os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física. Nos segmentos sequenciais dessa versão da BNCC (Brasil, 2015), seguiram as áreas de Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, acompanhadas de seus respectivos componentes curriculares. A partir dessas quatro áreas (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza) e de seus componentes curriculares, obteve-se a primeira versão da BNCC (Brasil, 2015).

Na busca por um olhar de recuperação sobre os sujeitos envolvidos na construção da BNCC (Brasil, 2018), Bonini e Costa-Hübes (2019) apontam para o documento intitulado “Direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento da Educação Básica: Subsídios ao currículo nacional” que em uma versão preliminar mostra:

[...] as primeiras discussões voltadas para a produção de um documento que pudesse culminar em um currículo nacional, na época, pensado a partir das especificidades dos estudantes em cada etapa da Educação Básica. (Bonini; Costa-Hübes, 2019, p. 19).

Destacamos esse documento como preliminar nas considerações sobre um currículo nacional e um ponto inicial para as discussões refletidas na BNCC. Neste contexto, um grupo de trabalho chamado “GT sobre os direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento” foi quem promoveu e discutiu sobre o currículo no MEC nos períodos de junho de 2013 a fevereiro de 2015 (Bonini; Costa-Hübes, 2019).

Esse grupo configurou-se com aproximadamente 70 membros com as seguintes representações sociais: professores de redes públicas da Educação Básica (indicados pelas secretarias da educação estadual e federal), representantes regionais (indicados pelo CONSED), técnicos pesquisadores (INEP) e professores/ pesquisadores que já haviam contribuído com pareceres para a Secretaria de Educação Básica - SEB, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Salientamos que outros agentes privados também se fizeram presentes na Construção e elaboração da BNCC em todas as suas versões, como instituições financeiras, empresariais e instituições filantrópicas e que também influenciaram o processo, inclusive, muitas vezes, como patrocinadoras (Freitas, 2015).

Era pretensão desse grupo de trabalho a produção de um documento que intermediasse a reflexão e o debate nas escolas, no sentido de ser um documento construído e pensado a partir da escola e não mais um documento imposto à educação sem a contribuição

dos agentes envolvidos com a escola. O grupo buscava que essas reflexões resultassem em um documento inicial para a BNCC e que, depois de discutido com a sociedade, fosse submetido ao Conselho Nacional de Educação (CNE).

O trabalho desse grupo foi encerrado em fevereiro de 2015 e os membros foram dispensados. Uma nova equipe foi formada com aproximadamente 130 membros. Essa equipe “assumiu a responsabilidade de produzir a primeira versão da BNCC no período de junho a agosto” (Bonini; Costa-Hübes, 2019, p. 22). Assim emerge a primeira versão redigida da BNCC (Brasil, 2015), publicada em 15 de setembro de 2015 e que ficou à disposição, *online*, para contribuições de interessados até o dia 1 de dezembro do mesmo ano.

De acordo com o site sobre o histórico da BNCC (Brasil, 2018), em 16 de setembro de 2015 foi disponibilizada eletronicamente a primeira versão do documento. Esse fato trouxe grande expectativa para toda a comunidade educacional que buscava compreender os direcionamentos ali contemplados e abrir espaço para novas discussões e reflexões sobre Educação Básica brasileira. Em dezembro do mesmo ano, discussões e reflexões sobre o documento preliminar da BNCC foram mobilizadas no cenário nacional das escolas brasileiras.

As contribuições foram categorizadas juntamente com os pareceres de consultores convidados e, assim, emergiu a segunda versão da BNCC (Brasil, 2016). Nesse momento, havia uma grande convulsão, a partir do processo de *impeachment* de Dilma Rousseff. Em maio de 2016, o ministro Aluísio Mercadante apresentou a segunda versão da BNCC, no espaço-tempo dos últimos dias do governo Dilma. Após isso, emerge um novo tempo-espaço: o pós-impeachment no governo Michel Temer, no qual se apresenta a terceira versão da BNCC em abril de 2017 somente para o Ensino Fundamental e a educação infantil, mas homologada apenas em dezembro daquele ano. Bonini e Costa-Hübes (2019) salientam que a redação da primeira e da segunda versão da BNCC foi feita pela mesma equipe.

Observamos a seguir os principais acontecimentos no quadro contextual sobre a elaboração da primeira versão da BNCC (2015).

Quadro 2 - Acontecimentos/contextos na elaboração da BNCC (Brasil, 2015; 2016)

ANO	DISPOSITIVO/ ACONTECIMENTO	OBJETIVO/CARACTERÍSTICAS/ ENCAMINHAMENTOS
-----	-------------------------------	--

ANO	DISPOSITIVO/ ACONTECIMENTO	OBJETIVO/CARACTERÍSTICAS/ ENCAMINHAMENTOS
2015 (jun)	I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNCC	Evento em que se discute a criação da BNCC e no qual se cria a comissão de especialistas para a elaboração da BNCC.
2015 (jun)	Portaria 592	Portaria que institui a Comissão de especialistas para a elaboração da BNCC.
2015 (set)	Primeira versão da BNCC	A Comissão de especialistas para a elaboração da BNCC submete ao CONSED a primeira versão da BNCC.
2015 (dez)	Dia D (primeiro)	Quinzena (consulta popular – mobilização em nível nacional – educadores, gestores etc.) para discussão sobre a primeira versão da BNCC.
2016 (mai)	Segunda versão da BNCC	A segunda versão da BNCC é publicada, após contribuições do Dia D.

Fonte: Adaptado de Santos-Clerisi (2020, p. 125).

Com base no quadro, observamos que os acontecimentos anteriores à versão de 2018, a partir da publicação de documentos oficiais, passaram por um espaço-tempo significativo de transformações nos direcionamentos da educação que reverberaram no documento atual da BNCC. Assim, observamos que as suas linhas gerais já estavam traçadas lá nos anos de 1990 e, com isso, a legislação, por meio de documentos oficiais, foi se atualizando ao espaço-tempo em que ocorriam e às demandas que a sociedade exigia, mas o alinhamento às diretrizes e entidades multilaterais se manteve, o que nos parece um aspecto negativo, por privilegiar a égide neoliberal.

A partir da publicação da segunda versão da BNCC (Brasil, 2016), observam-se novas reflexões nas escolas e um cenário de transformações políticas no contexto brasileiro. Assim, a partir das reflexões nas escolas, em entidades ligadas à educação e do olhar crítico de pesquisadores que elencaram pareceres sobre suas áreas, surgiu uma segunda versão da BNCC (Brasil, 2016). Destacamos nessa versão o papel dos movimentos sociais como contribuição para a construção de uma educação inclusiva; a estruturação de um sistema nacional de educação; reflexões e direcionamentos sobre o Planejamento, a Gestão

pedagógica e o currículo, bem como os princípios balizadores da BNCC que configuraram nos princípios éticos, políticos e estéticos.

Com relação às modalidades da Educação Básica, a BNCC (Brasil, 2016) apresenta, conforme a legislação vigente nesse espaço-tempo social, as seguintes modalidades:

- A Educação de Jovens e Adultos (EJA);
- A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva;
- A Educação do Campo, A Educação Escolar Indígena;
- A Educação Escolar Quilombola;
- A Educação para as Relações Étnico-Raciais;
- A Educação Ambiental, A Educação em Direitos Humanos.

Registramos que se contemplam ainda na BNCC (Brasil, 2016) temas especiais que deveriam fazer parte dos currículos escolares.

Em sua sequência, a BNCC (2016) discorre sobre as modalidades da Educação Infantil, com destaque para as áreas e seus componentes curriculares; a etapa do Ensino Fundamental subdividida em Anos Iniciais e Anos Finais com suas respectivas áreas e componentes curriculares; por fim, a etapa do Ensino Médio, refletindo sobre a perspectiva integral nessa etapa e os caminhos de integração tecnológica e profissional, seguidos das áreas e seus respectivos componentes curriculares.

Após essa publicação, realizaram-se seminários em todos os Estados do território nacional, promovidos pelo CONSED e UMDIME, com professores, gestores e especialistas que discutiram e debateram sobre a versão da BNCC (2016), com a produção de relatórios na tentativa de dinamizar o documento.

Importantes transformações políticas no cenário brasileiro trouxeram reverberações ao contexto da BNCC. O *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, como já destacado, trouxe um novo governo e, com este, novos direcionamentos, como a substituição da equipe de redação e novas discussões para a criação de uma terceira versão da BNCC. Assim, um novo espaço de consultas aos professores com audiências públicas é iniciado (entre julho e novembro de 2017), por região, de modo que novas contribuições emergiram.

Com base nos relatórios até então produzidos, inicia-se a escritura da terceira versão da BNCC, por meio de pareceristas²¹ do contexto educacional nacional, representativos de suas respectivas áreas e componentes curriculares, com a apresentação de um estudo

²¹Estes pareceres encontram-se disponíveis em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/pareceres>.

comparativo e as principais mudanças relativas às versões da BNCC e às sugestões de redação. Destacamos nesse período a contrarreforma do Ensino Médio, que foi uma reforma aprovada por meio da Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a qual trouxe novas configurações para o Ensino Médio, posteriormente denominada como Novo Ensino Médio. Desse modo, no mês de abril de 2017, é entregue ao CNE a versão final da BNCC para elaboração de pareceres e projetos de resolução para os direcionamentos do Ministério da Educação. Inicia-se neste período a capacitação aos profissionais da educação e apoio aos Estados e municípios para a adequação e elaboração dos currículos.

Cabe salientarmos que, para o Ensino Médio, o governo Michel Temer propôs muitas mudanças e reforma em fevereiro de 2017, a qual foi proposta na lei n. 13.415/2017, pois naquele cronotopo havia novas forças e interesses sob o viés neoliberal que preponderavam. Assim, sob a chancela daquele Governo e no seu final é que foi homologada a terceira versão da BNCC (2018), que constitui nosso objeto de análise (Cassio; Catelli Jr, 2019). Evidenciamos que as duas primeiras versões da BNCC sobre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental se mantiveram fiéis à perspectiva construída anteriormente, de forma que apenas a base do Ensino Médio sofreu alterações, como já dito, a partir da lei 13.415/2017.

Em 20 de dezembro de 2017, foi homologada a portaria n.º 1.570²² que instituiu e implantou a BNCC. Dois dias após (22 de dezembro), o presidente do CNE, Eduardo Deschamps, apresentou a Resolução CNE/CP n.º 2 (22 de dezembro de 2017)²³, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

Em 6 de março de 2018, considerado o “dia D da Educação Infantil e do Ensino Fundamental”, ocorreu uma mobilização nacional com os professores do Brasil inteiro para discutirem sobre a parte homologada das respectivas etapas (Infantil e Fundamental) para que compreendessem a sua implementação e os impactos gerados na educação brasileira.

Assim, a terceira versão da BNCC para o Ensino Médio foi entregue pelo MEC ao CNE em 2 de abril de 2018. O CNE buscou então debater a BNCC em amplas audiências públicas e instituiu o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum

²² Documento disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA1570DE22DEDEZEMBRODE2017.pdf>

²³ Documento disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf

Curricular (ProBNCC). Por meio do programa, professores, gestores e técnicos debateram e preencheram um formulário *on-line*, por meio do qual apresentaram sugestões ao documento.

Depois dessa etapa, em 14 de dezembro de 2018, foi homologada a BNCC para o segmento do Ensino Médio, consolidando assim toda a BNCC para a Educação Básica. Entretanto, a BNCC (Brasil, 2018) para o Ensino Médio mostrou-se diferente em sua forma final pelas contribuições anteriores, até então acrescidas ao documento. Isso porque, quando o documento foi homologado em 20 de dezembro de 2017, a versão apresentada divergia dos debates nas audiências públicas regionais, fato que trouxe reverberações e contestações importantes na esfera da Educação.

A BNCC do Ensino Médio foi muito contestada na esfera educacional, mas o governo na época conseguiu forçar sua aprovação. A partir de janeiro de 2018, teve início o programa de implementação da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, enquanto que a BNCC do Ensino Médio teve sua implementação em janeiro de 2019 (Bonini; Costa-Hübes, 2019).

Quadro 3 - Acontecimentos/contextos durante a elaboração da BNCC (Brasil, 2018)

ANO/ MÊS	VERSÃO	ACONTECIMENTO
2016 (mai)	Segunda versão da BNCC	A segunda versão da BNCC é publicada após contribuições do Dia D.
2016 (mai)	<i>Impeachment</i> da Presidência da República	<i>Impeachment</i> de Dilma Rousseff da presidência do Brasil, para que o então vice-presidente Michel Temer assumisse a presidência.
2016 (mai-jun)	Troca da equipe da BNCC	A equipe responsável por redigir a BNCC é dispensada, sendo criado um novo grupo.
2016 (jun-ago)	Seminários Estaduais	Eventos nos quais a comunidade interessada (professores, educadores, especialistas etc.) participa de discussões sobre a segunda versão da BNCC.
2016 (ago-dez)	Pareceres de especialistas	Especialistas redigem pareceres sobre uma terceira versão da BNCC.
2017 (abr)	Terceira versão da BNCC (etapas do Ensino Infantil e	A terceira versão da BNCC, constituindo as etapas do Ensino Infantil e do Ensino Fundamental, é entregue

ANO/ MÊS	VERSÃO	ACONTECIMENTO
	Ensino Fundamental)	pelo Ministério da Educação ao Conselho Nacional de Educação. Esta versão é reconhecida de forma distinta da versão discutida nos Seminários, e não conta com a parte do Ensino Médio devido ao processo de aprovação da reforma do Ensino Médio que estava em curso.
2017 (abr)	Aprovação da Reforma do Ensino Médio	A aprovação da Reforma do Ensino Médio se dá com a publicação da Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.
2017 (abr-dez)	Constituição de nova equipe da BNCC	É criada uma nova equipe para redigir a parte da BNCC referente ao Ensino Médio.
2017 (dez)	Homologação da BNCC (etapas do Ensino Infantil e do Ensino Fundamental)	A terceira versão da BNCC, constituindo as etapas do Ensino Infantil e do Ensino Fundamental, é homologada pela Portaria 1.570, de 20 de dezembro de 2017.
2017 (dez)	Resolução 2 CNE	Resolução por meio da qual se orienta a implantação da BNCC.
2018(mar)	Dia D (segundo)	Data destinada ao conhecimento e discussão sobre a implantação da BNCC à comunidade interessada.
2018 (abr)	Terceira versão da BNCC (etapa do Ensino Médio)	A terceira versão da BNCC, constituindo a etapa do Ensino Médio, é entregue pelo Ministério da Educação ao Conselho Nacional de Educação.
2018 (abr)	Programa de Apoio à Implementação da BNCC – ProBNCC	Programa por meio do qual se estabelecem diretrizes, parâmetros e critérios para implementação da BNCC.
2018 (ago)	Dia D (terceiro)	Data destinada à discussão sobre a BNCC pela comunidade interessada, especificamente quanto à etapa do Ensino Médio. Em decorrência da aprovação da reforma do Ensino Médio, ocorreram diversas manifestações.
2018 (dez)	Versão final da BNCC (completa)	A versão completa da BNCC é publicada, incluindo as três etapas do ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Destacamos que a implementação da BNCC (Brasil, 2018) sobre o Ensino Médio é um processo que continua acontecendo e que se reverbera no plano decenal da educação (já mencionado), que precisava completar-se no ano de 2022. Para isso, o programa de apoio ProBNCC, por meio de plataforma eletrônica, oferecia ferramentas para elaboração e re(elaboração) de currículos, programas e tutoriais, bem como apoio técnico, que ajudaram aos Estados e municípios a seguirem adiante na implementação. Atualmente, a implementação da BNCC do Ensino Infantil e do Ensino Fundamental já está concretizada, sendo que a implementação da BNCC do Ensino Médio no cronotopo atual foi paralisada para uma rediscussão que busca uma nova configuração e discussão sobre o denominado Novo Ensino Médio (NEM).

Nesse caminhar da implementação da BNCC, merece realce o alcance do currículo normatizado na BNCC (Brasil, 2018) e sua efetivação em todo o território nacional, uma vez que foi acordado um pacto federativo que sustentaria o documento. Nesse pacto, os estados e municípios se comprometeram em adotar e incluir os conteúdos curriculares ali elencados em seu currículo, destacando que aspectos regionais deveriam ser mantidos conforme as peculiaridades e necessidades de cada região.

Ressalta-se que na construção e elaboração da BNCC (Brasil, 2015; 2016; 2018), encontra-se um embate de forças com interesses diversos que demanda um olhar com mais acuidade, pois em alguns momentos da construção do documento, encontraram-se imposições e arbitrariedades, tais como troca de participantes, aumento no número de participantes para votações e até mudanças de perspectivas ideológicas, como no caso do Novo Ensino Médio.

Segundo Freitas (2015), há agentes privados como bancos, empresas e instituições filantrópicas, como por exemplo as instituições americanas *Bill and Melinda Gates Foundation*, a Fundação Khan e a Universidade de Stanford que, em parceria com a Fundação Lemann, influenciaram a produção da BNCC, bem como houve influências multilaterais do Banco Mundial e da Unesco na elaboração do documento, fato anteriormente mencionado. Destacamos a presença desses vários agentes nas construções do espaço-tempo social da BNCC (Brasil, 2018), pois acreditamos ser fator relevante para observarmos *a posteriori*, nos capítulos subsequentes, os direcionamentos e as políticas educacionais no Brasil.

Diante dessa breve explanação sobre os acontecimentos e documentos que culminaram com a BNCC (Brasil, 2018), evidenciamos, na sequência, alguns conceitos apresentados e a estrutura desse documento parametrizador contemporâneo considerando seus

direcionamentos curriculares nessa grande esfera de atividade humana e de comunicação que é a educação.

Desse modo, para o entendimento de sua estrutura, explicitamos que a BNCC é um documento no qual sua estrutura discursiva menciona a construção do documento da BNCC (Brasil, 2018) de modo colegiado, a partir do debate com professores, pesquisadores, universidades, especialistas em múltiplos segmentos relacionados à educação e à sociedade em geral, que buscaram, nessa construção, contemplar as necessidades e demandas educacionais do país, assim como os direcionamentos construídos ao longo do espaço-tempo social e que se apresentam nos documentos oficiais e parametrizadores da educação brasileira, conforme mencionamos anteriormente.

Dessa maneira, é um documento elaborado para ser a referência nacional na formação dos currículos da escola brasileira, com o intuito de garantir aos estudantes brasileiros um currículo comum a todos os educandos da Educação Básica. Assim, na trajetória de construção do documento, foram consolidadas quatro versões: **a primeira versão em 2015; a segunda, em 2016; a terceira, em 2017**. Nesta última, foi consolidada a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental e Educação Infantil. Ainda, uma versão no ano de **2018**, que consolidou a Base para o Novo Ensino Médio (NEM). Assim, a versão final foi consolidada em dezembro de 2018 e composta em um único volume com as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Como já mencionamos, o governo Michel Temer propôs muitas mudanças e reformas para o Ensino Médio. Desse modo, em fevereiro de 2017 é proposta a lei n.º 13.415/2017, pois naquele cronotopo havia novas forças e interesses sob o viés neoliberal que preponderavam naquele espaço-tempo. Assim, sob a chancela daquele Governo e no seu final é que foi homologada a terceira versão da BNCC (2018), nosso objeto de análise (Cassio; Catelli Jr, 2019). Evidenciamos que as duas primeiras versões da BNCC sobre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental se mantiveram fiéis à perspectiva construída anteriormente, de modo que apenas a base do Ensino Médio sofreu alterações, como já dito, a partir da lei 13.415/2017.

Assim, reenunciamos que a BNCC (Brasil, 2018) ancora-se no §1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n.º 9.394/1996), postulando sua orientação nos dizeres a seguir: “princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)” (Brasil, 2018, p. 07).

Seguindo esses princípios, a BNCC visa direcionar os currículos da Educação Básica em todos os seus níveis, assim como nortear as propostas pedagógicas e suas aprendizagens no contexto brasileiro. Assim, preconiza em seu discurso explícito, já na introdução, o direcionamento da educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (Brasil, 2018, p. 07, grifos do autor).

A BNCC (Brasil, 2018) tem como objetivos garantir um conjunto de aprendizagens essenciais ao educando, de forma a assegurar o seu desenvolvimento integral por meio das competências gerais para a Educação Básica. Entretanto, vale ressaltar que “competência” para a educação é um conceito que vem sendo incorporado e constituído na grande esfera educacional ao longo do espaço-tempo, desde a LDB (Brasil, 1996), mas que consegue se institucionalizar e firmar-se como parte integrante do currículo na BNCC (Brasil, 2018).

Destacamos que o termo “competências” nas enunciações da BNCC (Brasil, 2018), é definido como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 08). Assim, pode-se inferir sobre as competências como um conjunto de conhecimentos (saberes), habilidades (saber fazer) e de atitudes (saber ser). Salientamos que os direcionamentos para as competências emergem do relatório Delors (1996) para a UNESCO, que direcionou a educação mundial para o novo milênio. Destacamos ainda a presença da OCDE enquanto agente de desenvolvimento e bem-estar social nesses direcionamentos, no acompanhamento de relatórios educacionais e dos dados sobre a educação. No Brasil, merecem destaque as organizações do sistema “S” (SESI, SENAI, SENAC) que foram as precursoras na utilização de competências na educação, voltadas à educação profissional.

Cabe evidenciarmos, como já implícito nesse entretecer textual, de que o olhar da educação para competências e posteriormente habilidades direciona a educação para o universo neoliberal. Evidencia-se um sujeito de aprendizagem fragmentado e voltado para o mundo do trabalho, no qual as novas demandas do mundo capitalista demandam de um sujeito múltiplas capacidades para esse contexto cada vez mais tecnológico e que é ressignificado a partir do predomínio de novas tecnologias. Estas, por sua vez, demandam um cidadão capaz de manuseá-las e ao mesmo tempo de criar tecnologias novas (Branco *et al*, 2018; Cássio, 2019).

Parece-nos preocupante a educação estar direcionada e subordinada à economia e ao mercado, sustentando-o e negligenciando as preocupações com a precarização do mundo do trabalho e aumento das desigualdades sociais. Entretanto, precisamos contemplar a escola para um olhar mais democrático que observe os valores indispensáveis na constituição de uma sociedade mais humana e solidária ao mesmo tempo em que atenda as demandas do desenvolvimento tecnológico cada vez mais complexos e as necessidades da captação para o trabalho, pois esse é nosso modelo de sobrevivência, a venda do trabalho que na perspectiva neoliberal é cada vez mais precarizada e desvalorizada (Branco *et al*, 2018).

Desse modo, salientamos as competências inicialmente inseridas no discurso da LDB (1996) apontando que cabe à União “estabelecer [...] competências e diretrizes para a educação infantil, o Ensino Fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos, de modo a assegurar formação básica comum” (Brasil, 23 dez. 1996), e reenunciadas na BNCC (Brasil, 2018).

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 08).

Cabe observarmos que o desenvolvimento do conceito de competências para a educação foi se solidificando gradativamente no espaço-tempo social e moldou-se a partir da epistemologia genética nos estudos de Jean Piaget e, também, de estudos linguísticos de Noam Chomsky. Essa noção é originária da concepção de que nós da espécie humana temos uma capacidade inata de construção de conhecimentos por meio da interação e, assim,

referenciamos as coisas e os objetos social e culturalmente, mobilizando esses conhecimentos, quando necessário, de modo criativo, com base nas competências que possuímos (Perrenoud, 2000; 2001; 2005; Morato, 2005).

Por conseguinte, podemos destacar as competências como um conjunto de conhecimentos (saberes), habilidades (saber fazer) e de atitudes (saber ser) que acessamos e mobilizamos quando necessário. Essa noção sobre competências foi sendo introduzida gradualmente no discurso educacional e começou a aparecer institucionalmente, embora sem uma definição, inicialmente, nos materiais publicitários do ENEM e, a partir disso, foi se popularizando. Contudo, o conceito de competência é oriundo do universo organizacional nos aspectos relativos à gestão de pessoas (Perrenoud 2001; 2005).

No contexto da educação, observamos no documento da BNCC (Brasil, 2018) e nos documentos que a antecedem, desde a LDB (1996), a noção de competência para o desenvolvimento geral dos educandos, e que foi se solidificando como argumento de sustentação para a escolha de uma base Nacional Comum Curricular.

Inicialmente, em sua introdução, a BNCC (Brasil, 2018, p. 09-10) apresenta as 10 competências gerais para a Educação Básica, que compreendem os níveis da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, sendo estas esplanadas no quadro 4, a seguir:

Quadro 4 - As competências gerais da Educação Básica

COMPETÊNCIAS GERAIS/ EDUCAÇÃO BÁSICA	
1	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística,

COMPETÊNCIAS GERAIS/ EDUCAÇÃO BÁSICA	
	matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: BNCC (Brasil, 2018, p. 09-10).

A partir do quadro acima, no qual constam as 10 competências da Educação Básica, cabe-nos ressaltar que nas três versões da BNCC (2018) existem algumas diferenças conceituais que foram se modificando. Desse modo, as 10 competências gerais da Educação Básica somente aparecem na terceira versão, naquele espaço-tempo de mudanças

significativas, com o *impeachment* de Dilma Rousseff e o novo governo de Michel Temer que promulga essa terceira versão (Branco, 2017).

Nesta perspectiva, cabe-nos salientar que a organização da estrutura da primeira versão da BNCC situa-se fundamentada nos chamados **direitos de aprendizagem**, que trazem os seguintes postulados: “os direitos fundamentam as articulações entre as áreas do conhecimento e etapas de escolarização na definição dos objetivos da educação básica” (Brasil, 2015, p. 10). Sobre essa temática, destacamos o estudo elaborado por Branco (2017), que aponta não haver nenhuma indicação bibliográfica que traga fundamentação à escolha da organização da BNCC nessa primeira versão (2015) por **objetivos de aprendizagem**, assim como não encontra menções à palavra competências, embora apareça a expressão **desenvolvimento de habilidades** como concomitante ao desenvolvimento de objetivos de aprendizagem.

Segundo o autor acima citado, na segunda versão da BNCC é possível identificar a aceção dos princípios éticos, políticos e estéticos que já eram presentes nos PCN (1997). A partir desses princípios, são apresentados os direitos de aprendizagem conectados aos eixos de formação e seus objetivos específicos, os componentes curriculares e, por fim, os objetivos de aprendizagem. Desse modo, é apenas na terceira versão que se evidenciam explicitamente as 10 competências globais que vão delinear as competências específicas de cada área (Branco, 2017).

Diante dessa constatação, salientamos que as etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) devem estar permeadas por essas 10 competências gerais. Cada Área e cada Nível, de acordo com o componente curricular, também apontam as competências específicas que estão articuladas a estas dez competências básicas gerais.

Destacamos abaixo a figura (01) que demonstra a estrutura das etapas de construção da BNCC (Brasil, 2018), assim como a divisão que se apresenta no documento quanto à sua organização.

Figura 1 - Estrutura das etapas da BNCC (Brasil, 2018)



Fonte: BNCC (Brasil, 2018, p. 25).

A figura mostra que a BNCC (Brasil, 2018) está dividida em três grandes partes quanto à estrutura geral do documento, sendo estas as etapas do Ensino Básico: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Verificando a organização da BNCC (Brasil, 2018), a partir da imagem em tela, observamos que o documento se estrutura, inicialmente, no desenvolvimento de competências gerais dos níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) e Ensino Médio, e depois, é subdividido em áreas. Além disso, cada nível de ensino também possui competências conforme a área específica.

A educação Infantil, por abarcar uma etapa de grande desenvolvimento nas crianças em todos os sentidos (cognitivo, social, comportamental, etc.), ao contrário de explicitar

competências de maneira direta, apresenta “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” e “campos de experiência”, que posteriormente, em um caráter descritivo por faixa etária do público-alvo da Educação Infantil, vai apresentar os “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” para este público²⁴.

Após as explanações sobre a Educação Infantil, a BNCC (Brasil, 2018) apresenta, em sua sequência, a Educação Básica, nas etapas do Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Finais, conforme observamos na figura 02 abaixo, enquanto desdobramento da figura 01

Figura 2 - Estrutura do Ensino Fundamental na BNCC



Fonte: BNCC (Brasil, 2018, p. 17).

A partir da figura (02), percebemos que o Ensino Fundamental se subdivide em duas etapas: o Ensino Fundamental - Anos Iniciais (do primeiro ao quinto ano) e o Ensino Fundamental - Anos Finais (do sexto ao nono ano), e estes se encontram divididos nas seguintes áreas: Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso.

O público-alvo do Ensino Fundamental é composto, geralmente, de crianças de 06 a 14 anos, embora haja pouca variação quanto à idade certa em cada ano. Assim, configura-se em um público bem diversificado que transita da infância à adolescência, período em que

²⁴ No Anexo (01), nesta tese, apresenta-se o quadro com as descrições de direitos e aprendizagens aqui mencionadas.

muitas transformações ocorrem em todos os aspectos como: cognitivos, comportamentais, sociais, biológicos, etc. Isso demanda uma atenção especial e também justifica a divisão em Anos Iniciais e Finais.

A divisão por áreas mostra uma subdivisão por componentes curriculares, sendo a Área de Linguagens (foco de interesse neste estudo) dividida nos componentes de Artes, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa; esta última como objeto de análise nesta pesquisa, embora todas as relações possíveis entre áreas de conhecimento, componentes curriculares e as relações espaço-tempo de todas as enunciações da BNCC também se façam relevantes e presentes neste estudo, haja vista seu aspecto dialógico.

Observe-se abaixo o quadro que evidencia a estrutura da Área de Linguagens:

Quadro 5 - Estrutura da Área de Linguagens

ÁREA DE LINGUAGENS			
Competências gerais			
Língua Portuguesa	Língua inglesa	Artes	Educação física
Competências específicas	Competências específicas	Competências específicas	Competências específicas
Campos de atuação	Eixos		
Práticas de linguagem	Unidades temáticas	Unidades temáticas	Unidades temáticas
Objetos do conhecimento	Objetos do conhecimento	Objetos do conhecimento	Objetos do conhecimento
Habilidades	Habilidades	Habilidades	Habilidades

Fonte: Elaborado pelo autor com base na BNCC (Brasil, 2018).

Com base no quadro, observamos que a Área de Linguagens corresponde a uma nova percepção de componentes curriculares, pois estes englobam perspectivas de linguagem que se ampliam e se dinamizam, corroborando com os aspectos multissemióticos da linguagem. Entretanto, merece uma ressalva sobre essa estrutura a percepção de competências que permeiam a área, pois existem inicialmente as competências gerais da Educação Básica;

posteriormente e alinhadas a essas, emergem as competências gerais da Área de Linguagens e, na sequência, mais competências específicas para cada componente curricular, o que nos remete aos aspectos relativos ao desenvolvimento humano, que dinamizam o aprender a aprender.

Evidenciamos com um olhar previamente analítico de que os campos de atuação da área, assim como as habilidades do componente curricular, parecem funcionar na construção de um indivíduo que aprende, e faz. Embora observemos aí características que potencializam o desenvolvimento humano, evidencia-se nessa estrutura da área uma fragmentação na formação e não uma complementação de uma formação de um indivíduo com consciência socialmente responsável e, por consequência, crítico.

Como observado no quadro 05 acima, destacamos que o documento apresenta competências específicas da Área de Linguagens, que explicam:

As competências específicas possibilitam a **articulação horizontal** entre as áreas, perpassando todos os componentes curriculares, e também a **articulação vertical**, ou seja, a progressão entre o **Ensino Fundamental – Anos Iniciais** e o **Ensino Fundamental – Anos Finais** e a continuação das experiências dos alunos, considerando suas especificidades. (Brasil, 2018, p. 28, grifos do autor).

Assim, para a Área de Linguagens na etapa do Ensino Fundamental deve-se garantir as seguintes competências específicas:

Quadro 6 - Competências específicas da área de Linguagens

Competências específicas da área de Linguagens	
1	Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2	Conhecer e explorar diversas práticas de língua(gem) (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências,

Competências específicas da área de Linguagens	
	ideia e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4	Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5	Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6	Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo escolares), para se comunicar por meio de diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BNCC, Brasil, 2018, p. 65).

Fonte: BNCC (Brasil, 2018, p. 65).

Cabe ressaltarmos que nas enunciações da BNCC (Brasil, 2018) destacam-se também as habilidades (que são diferentes das competências, embora interligadas), assim como atitudes e valores para a resolução de problemas a serem desenvolvidos nas unidades temáticas que organizam as fases do Ensino Fundamental. Assim, as habilidades devem ser entendidas como as aprendizagens essenciais ao aluno, configurando-se nas mobilizações que o educando consegue fazer a partir do conhecimento. Dessa maneira, o documento traz um destaque para o desenvolvimento de competências, indicando o que os alunos devem saber, mas também as habilidades, o saber fazer, como orientação ao fazer pedagógico.

Em sequência, dentro da Área de Linguagens, o documento explicita os componentes curriculares e suas competências e habilidades. Merece ênfase, nesta tese, o componente curricular de Língua Portuguesa, pois se configura como objeto central para as análises e para a construção de inteligibilidades que possam emergir. Nesse sentido, o documento traz uma dialogicidade com outros documentos que precedem a BNCC (Brasil, 2018), como as DCN, por exemplo, como já descrevemos anteriormente.

Assim, apresentam-se as competências específicas do componente curricular de LP para o Ensino Fundamental a partir do quadro 07, abaixo:

Quadro 7 - Competências específicas da Língua Portuguesa/ Ensino Fundamental

Competências específicas da Língua Portuguesa/ Ensino Fundamental	
1	Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2	Apropriar-se da língua(gem) escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3	Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4	Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos;
5	Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
6	Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7	Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8	Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9	Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10	Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender

Competências específicas da Língua Portuguesa/ Ensino Fundamental

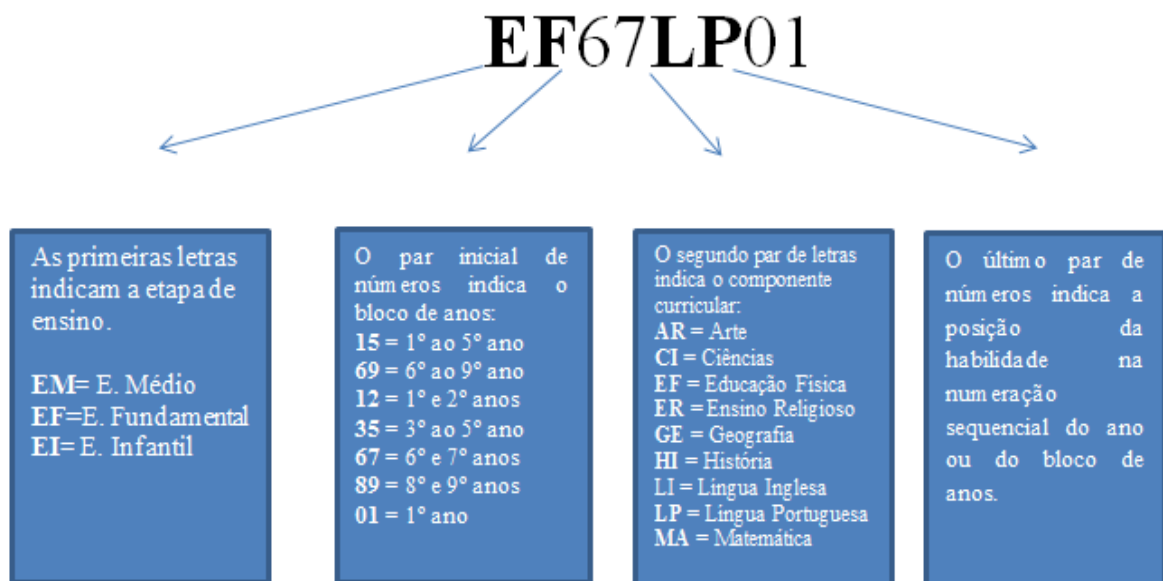
e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. (Brasil, 2018, p. 87)

Fonte: BNCC (Brasil, 2018, p. 87).

Diante dessas competências citadas, observamos que as específicas de Língua Portuguesa se alicerçam nos eixos da oralidade, leitura/escuta, produção e análise linguística/semiótica, que se configuram no ensino de Língua(gem) como Práticas de língua(gem)²⁵. Cabe ressaltarmos que, para o entendimento das competências e habilidades, o documento da BNCC (Brasil, 2018) designa um código alfanumérico que funciona como identificação da competência e da habilidade, assim como ano e etapa da Educação Básica e a identificação do Nível.

Apresentamos a figura 03, abaixo, que busca explicar a apresentação dos códigos alfanuméricos presentes na BNCC (Brasil, 2018) sobre as competências e habilidades para o Ensino Fundamental:

Figura 3 - Código alfanumérico da BNCC (Brasil, 2018) para o Ensino Fundamental.



Fonte: O autor/Adaptado da BNCC (Brasil, 2018, p. 30).

²⁵ Sobre este assunto, remetemos com mais afinco no segmento 2.2 (Sobre as Práticas de Língua(gem)) neste capítulo.

A BNCC (Brasil, 2018) apresenta o código alfanumérico como forma de identificação de habilidades e competências devido à grande quantidade de habilidades e competências propostas na BNCC. Como podemos observar na figura 03, o código apresentado **EF67LP01** corresponde à etapa da Educação Básica do Ensino Fundamental (**EF**); no bloco de anos encontra-se o sexto e sétimo anos (**67**), no componente curricular, é indicado o componente Língua Portuguesa (**LP**) e, no último bloco, consta a posição da habilidade codificada na Base (**01**). Cabe ressaltarmos que, caso o segundo par correspondesse a apenas um ano, o código numérico desse par se apresentaria com um zero na frente, como por exemplo **07 = Sétimo ano**, assim como o último par numérico (**01**) não descreve um índice hierárquico de habilidades²⁶.

Diante desses expostos sobre a estrutura da BNCC (Brasil, 2018), novamente salienta-se que o documento se constrói a partir de um modelo no qual as competências e habilidades são norteadoras do fazer pedagógico-educacional. Assim, para cada nível de ensino, ou seja, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, observamos a seguinte segmentação:

Figura 4 - Organização das Competências no documento da BNCC (Brasil, 2018).



Fonte: O autor/ Com base na BNCC (Brasil, 2018).

Salientamos que, independentemente do nível da Educação Básica, esse padrão estrutural de competências se dispõe semelhante na BNCC (Brasil, 2018), pois também apresenta a estrutura de competências demonstrada na figura acima para o Ensino Médio e,

²⁶ Em Anexo (02 – Anos Iniciais – 03 – Anos Finais), nesta tese apresenta-se o quadro com os códigos alfanuméricos e seus descritores de habilidades e competências para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais.

essencialmente, para a Área de Linguagens e para o componente Curricular de Língua Portuguesa, conforme observamos na figura (05) abaixo:

Figura 5 - Estrutura do Ensino Médio



Fonte: BNCC (Brasil, 2018, p. 32).

A partir da figura em tela, observamos que o Ensino Médio se subdivide em áreas, das quais se destacam: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Observamos também os componentes curriculares por área, os quais compreendem apenas a “Língua Portuguesa” na Área de Linguagens e suas tecnologias e “Matemática”, na área de Matemática e suas tecnologias.

Essa grande mudança ocorre uma vez que a Lei n.º 13.415/2017 alterou a LDB (1996) para o Ensino Médio na tentativa de uma remodelação, por meio de um currículo diversificado e flexível, postulando que:

O currículo do ensino médio será composto pela **Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos**, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I – linguagens e suas tecnologias;
- II – matemática e suas tecnologias;
- III – ciências da natureza e suas tecnologias;

IV – ciências humanas e sociais aplicadas;
 V – formação técnica e profissional (LDB, Art. 36; ênfases adicionadas).
 (BNCC, Brasil, 2018, p. 468, grifos do autor).

Observando o público-alvo do Ensino Médio (geralmente adolescentes) e as demandas e suas relações com o espaço-tempo atual, buscou-se essa nova estrutura que adota a flexibilidade como princípio de organização curricular. No discurso oficial da BNCC (Brasil, 2018), observa-se o argumento de que isso “permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes”, no denominado *Novo Ensino Médio - NEM* (Brasil, 2018, p. 468).

A organização da BNCC (Brasil, 2018) para o EM, assim como para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, centra-se no desenvolvimento de competências e é orientada pelo princípio da educação integral, possuindo as mesmas dez Competências Gerais que embasam a Educação Básica, já expostas anteriormente. Como nas outras etapas da Educação Básica, as áreas do conhecimento buscam a integração de dois ou mais componentes do currículo e para cada área do conhecimento, estão definidas as competências específicas.

Nessa direção, por ser a Área de Linguagens nosso objeto de reflexão, elenca-se a seguir as competências específicas do EM na BNCC (Brasil, 2018):

Quadro 8 - Competências específicas do Ensino Médio

Competências específicas do Ensino Médio	
1	Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
2	Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de língua(gem), respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos

	de qualquer natureza.
3	Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
4	Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.
5	Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.
6	Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
7	Mobilizar práticas de língua(gem) no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 490).

Fonte: BNCC (Brasil, 2018, p. 490).

Verifica-se que as competências específicas 4 e 6 definem inteligibilidades inerentes aos saberes das Línguas, da Educação Física e da Arte; as outras competências contemplam aprendizagens que atravessam os componentes da área.

Seguindo com a estrutura do EM na BNCC (Brasil, 2018), na Área de Linguagens emerge o componente curricular de Língua Portuguesa, com destaque para a ênfase nas diversas práticas sociais que envolvem a língua(gem) e suas práticas contemporâneas, nas quais aquelas permeiam e fazem a progressão das habilidades e competências. Para a descrição de habilidades do componente curricular de Língua Portuguesa, encontra-se uma divisão em cinco campos de atuação social, sendo estes: Campo da vida pessoal, Campo

artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública. O documento apresenta cada campo de atuação social nos quais as competências e habilidades precisam estar integradas. Assim, por meio de quadros, são apresentadas as habilidades específicas do componente curricular em cada campo de atuação. Observa-se que uma mesma habilidade pode aparecer em mais de uma competência específica da Área de Linguagens e suas Tecnologias.

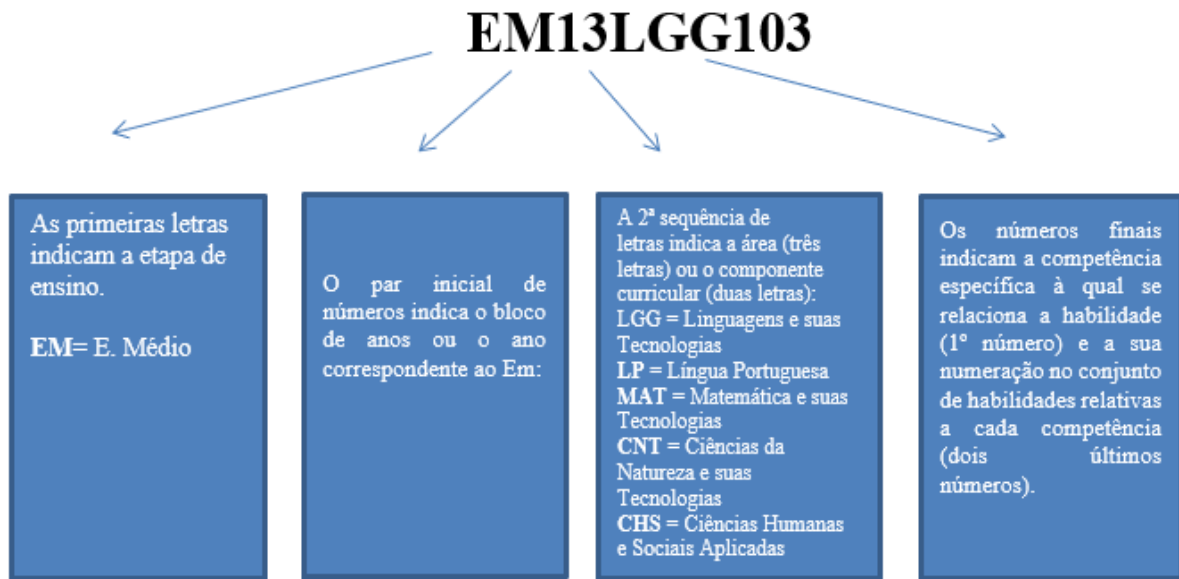
A consideração desses campos para a organização da área vai além de possibilitar aos estudantes vivências situadas das práticas de linguagens. Envolve conhecimentos e habilidades mais contextualizados e complexos, o que também permite romper barreiras disciplinares e vislumbrar outras formas de organização curricular (como laboratórios de comunicação e de mídias, clubes de leitura e de teatro, núcleos de criação artística e literária, oficinas culturais e desportivas etc.). Tais formas diversificadas de organização dos espaços e tempos escolares possibilitam uma flexibilização curricular tanto no que concerne às aprendizagens definidas na BNCC, já que escolhas são possíveis desde que contemplem os diferentes campos, como também às articulações da BNCC com os itinerários formativos (BNCC, Brasil, 2018 p. 489).

Destacamos que o eixo de integração proposto para o Ensino Médio, no componente de Língua Portuguesa, configura-se nas práticas de língua(gem): leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica, como no Ensino Fundamental. Assim, oportuniza ao Ensino Médio a consolidação e a complexificação dessas práticas de língua(gem) já desenvolvidas no Ensino Fundamental.

Salientamos que, na sequência do documento, a BNCC (Brasil, 2018) traz um elenco de habilidades para cada competência, e estas se encontram anexas (Anexo 04) a este estudo e descritas com código alfanumérico.

Estes códigos devem ser entendidos conforme a figura 06, abaixo:

Figura 6 - Código alfanumérico da BNCC (Brasil, 2018) para o Ensino Médio



Fonte: O autor/Adaptado da BNCC (Brasil, 2018).

Assim, como se observa na figura acima, o código EM13LGG103 referencia a terceira habilidade da Área de Linguagens e suas Tecnologias, estando relacionada à competência específica 1, que pode ser desenvolvida em qualquer série do Ensino Médio. Salienta-se que, como componentes curriculares obrigatórios para o EM, encontram-se apenas Matemática e Língua Portuguesa.

Nesta perspectiva, diante dos expostos sobre a descrição da estrutura da BNCC (Brasil, 2018) e evidenciando o nosso amplo universo de análise, descrevemos na sequência nosso objeto de análise, a língua(gem), para que assim possamos compreender melhor os direcionamentos sobre as práticas de língua(gem).

2.2 EM TORNO DO OBJETO DE ANÁLISE: AS ORIENTAÇÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE LÍNGUA(GEM)

Com vistas à apresentação do objeto de análise da presente tese, destacamos neste segmento as práticas de língua(gem) que se configuram na BNCC (Brasil, 2018) como os eixos integradores do ensino de Língua Portuguesa, sendo estes a oralidade, a leitura/escuta, a produção textual e a prática de análise linguística/semiótica.

Para observarmos os constructos sobre práticas de língua(gem) que emergem e se refletem e refratam a partir das relações no espaço-tempo social dos documentos oficiais que culminam com a BNCC (Brasil, 2018), destacamos que este documento preconiza o ensino de

Língua Portuguesa a partir do texto (como unidade de reflexão sobre a língua), sendo este a materialização dos gêneros discursivos que circulam nas esferas de atividade humana.

Corroborando ao exposto, observamos que:

Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem (BNCC, Brasil, 2018, p. 67).

Salientamos que o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, na contemporaneidade, está constituído e orientado por meio das práticas de língua(gem), e este direcionamento começou a se constituir a partir da década de 1980 com reflexões inovadoras sobre o ensino de língua(gem). Assim, solidificou-se, na atualidade, no discurso da BNCC (Brasil, 2018) como o elemento central no ensino de Língua Portuguesa.

Na década de 1980, Geraldi (1984) apontou reflexões e discussões que abordavam a potencialização da disciplina de LP, nas quais o sujeito da aprendizagem e também o sujeito da língua(gem) é o elemento principal do processo de aprendizagem. Esse processo de aprendizagem, no qual o sujeito da linguagem é o elemento principal, foi se direcionando ao uso e à reflexão sobre a língua(gem) no decorrer da trajetória temporal do ensino de LP. Esses direcionamentos foram se refletindo e refratando na prática pedagógica e nas orientações oficiais e parametrizadoras no ensino de língua(gem) (Geraldi, 2009).

Dessa maneira, foi buscando fugir ao ensino tradicional de Língua Portuguesa que emergiu uma proposta pedagógica que foi denominada operacional e reflexiva e que se solidificou por meio das práticas de língua(gem). É importante considerarmos que essa perspectiva apresentava uma proposta pedagógica que começou a dar ênfase ao sujeito e seus discursos, com o objetivo de que os sujeitos da aprendizagem compreendessem os usos da língua(gem) em situações reais e concretas de interação (Britto, 1997).

Assim, “perspectiva operacional e reflexiva consiste no pensar e refletir sobre a língua em todas as suas dimensões, assim como da reflexão sobre o modo como o sujeito constrói conhecimento sobre a língua” (Britto, 1997, p. 153). Cabe destacarmos que a perspectiva operacional e reflexiva da língua(gem) fundamentou-se na relação que o sujeito tem com a língua(gem), pois na enunciação ele constrói e reconstrói a língua(gem); é, portanto, um sujeito que se constitui e que atua na e sobre língua(gem); é na interação que ocorre por meio de discursos nos quais os sujeitos interagem, agem e se relacionam (Britto, 1997).

Nessa perspectiva, destacam-se os PCN do Ensino Fundamental (Brasil, 1988) que preconizavam uma compreensão de língua(gem) no contexto de participação social, para um sujeito que é social e que possui a língua(gem) como o seu meio de interação social, pois esta visa “atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar diferentes condições de produção de discurso” (Brasil, 1998, p. 33). Esclarecemos que os PCN (1998) do Ensino Fundamental já apresentam um direcionamento para a perspectiva do ensino de língua reflexivo, baseado no uso e na reflexão, no qual a língua(gem) passa a ser orientada nos eixos da fala, escuta, escrita, da leitura e da análise linguística, sendo, assim, compreendida como a reflexão sobre a língua e a língua(gem) (Bezerra; Reinaldo, 2013).

Essas reflexões e discussões iniciadas com Geraldi (2012[1984]) e reverberadas nos PCN buscavam uma tentativa de desvencilhar-se do ensino tradicional, em torno de uma perspectiva mais inovadora. Para isso, o ensino de uma teoria gramatical deveria ser substituído por atividades de leitura e produção de textos, articulando-se com exercícios de análise linguística (as práticas de língua(gem)). Assim, por meio da reflexão, os sujeitos da língua(gem) e de aprendizagem podem perceber os recursos expressivos e as exigências e normas de escrita (Britto, 1997).

A partir do exposto, salientamos que as práticas de língua(gem) eram denominadas como as unidades de ensino e aprendizagem de LP, as quais se configuravam nas práticas orais e escritas de leitura, escrita e análise linguística. Isso porque, segundo Geraldi (1997 [1991]), encontram-se dois níveis nos quais ocorre o trabalho linguístico: o nível da produção histórica e social de sistemas de referências, no qual há uma ação da língua(gem), e o nível das operações discursivas, sendo neste nível que ocorrem ações de sujeitos “com” e “sobre” a língua(gem). Com base no entrecruzamento desses dois níveis, destacam-se três níveis de reflexão de atividades que se denominam linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas.

Nesse sentido, compreendem-se as atividades linguísticas como as ações praticadas na interação social, pois é nelas que acontece o trabalho de construção e reconstrução de discursos, ou seja, a ressignificação de sentidos. Assim, são ações linguísticas que, praticadas nos processos interacionais, permitem a progressão do tema em pauta (Geraldi, 1997 [1991]).

Por outro lado, as atividades epilinguísticas caracterizam-se na reflexão dos recursos expressivos presentes nas ações de interações sociais de comunicação. Essas atividades resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como objeto, suspendendo o tratamento do tema em andamento pelos interlocutores para refletir sobre os recursos que estão em uso. Assim, as atividades epilinguísticas são as “operações que se

manifestariam nas operações de sentido, em hesitações, em autocorreções, reelaborações, rasuras, pausas longas, repetições, antecipações, lapsos, etc” (Geraldi, 1997 [1991], p. 24).

Com relação às atividades metalinguísticas, observamos que estas tomam a língua(gem) como objeto, e não como reflexão vinculada ao processo interativo. Desse modo, são atividades de classificações e de conceituação da língua, observando a língua como um sistema, ou seja, atividades metalinguísticas falam sobre a língua. Nessas atividades metalinguísticas, os sujeitos da aprendizagem observam a língua(gem) como objeto, não mais como reflexão relacionada ao processo interativo em si, mas à construção de uma metalingua(gem) sistemática, por meio de conceitos, classificações, entre outras operações (Geraldi, 1997 [1991]).

Sob essa perspectiva metalinguística, observamos que essas atividades, além do conhecimento sobre a língua(gem), trabalham também para o domínio de certos recursos expressivos que não fazem parte daqueles já usados pelos alunos e, desse modo, incorporadas àquelas já dominadas por meio da reflexão, direcionam ao movimento de produção da variedade padrão contemporânea (Geraldi, 1997 [1991]).

Observando os documentos como os PCN (Brasil, 1998) e BNCC (Brasil, 2018), evidenciamos que as características das atividades linguísticas, epilinguísticas, metalinguísticas, como já argumentado, configuram-se a partir do texto que se materializa nos gêneros do discurso nas variadas esferas da atividade humana.

Nessa direção, é importante observar que as interações com as práticas de língua(gem) orais e escritas (e outras semioses), a partir da compreensão de gêneros do discurso nas aulas de língua(gem), permitem, por meio da leitura, oralidade, produção textual e reflexão linguística a partir do texto/enunciado²⁷, a reflexão e reverberação de elementos de ordem social e históricos, além de observar elementos como os sujeitos da interação (quem fala, para quem fala), os lugares sociais dos interlocutores, as ideologias, o espaço tempo-social e suas relações, etc., como se observa nos PCN (Brasil, 1998) e na BNCC (Brasil, 2018).

É observando a interação com a língua(gem) por meio das práticas de língua(gem), da oralidade, escrita (produção textual) e leitura e análise linguística no processo de ensino aprendizagem nas aulas de LP, que podemos ressaltar que essas práticas demandam estar integradas e articuladas, pois o desenvolvimento de uma conduz a potencialização da outra.

²⁷ Evidenciamos aqui a expressão texto/enunciado (verbal/oral ou escrito), pois este designa a unidade, sendo esta, a inter-relação entre o querer dizer e a realização desse dizer (Bakhtin, 2011 [1979]).

Assim, no decorrer do percurso escolar na Educação Básica potencializa-se a progressão dessas práticas que oportunizam inteligibilidades e reflexões nos sujeitos da aprendizagem.

Desse modo, defendemos o que preconizam os documentos parametrizadores da educação (PCN, DCN) e que se encontram refletidos e refratados na BNCC (Brasil, 2018) de que a prática pedagógica nas aulas de LP deve sempre pautar-se nos usos sociais da língua(gem), a partir dos processos comunicativos interacionais que se configuram nas práticas de língua(gem) orais e escritas do gênero discursivo, integradas por meio dos eixos da oralidade, leitura/escuta, produção textual e da prática de análise linguística semiótica.

Destacamos que o trabalho a partir dos eixos integradores, como preconiza a BNCC (Brasil, 2018), direciona o fazer-pedagógico para os gêneros do discurso, pois os enunciados são constituídos em gêneros e tomá-los como unidade de ensino-aprendizagem significa considerar as particularidades sociais dos grupos que interagem; e também levar em conta a complexidade do horizonte ideológico no qual se nutrem (Medviédev, 2012 [1928]). Assim, observamos que a linguagem em qualquer de suas manifestações se materializa por meio de enunciados (orais, escritos, multissemióticos) que por suas características intrínsecas configuram-se nos gêneros do discurso. Assim, evidenciamos o trabalho com as práticas de língua(gem) a partir dos gêneros discursivos.

Diante destes expostos, na sequência discorreremos de modo mais abrangente sobre cada eixo integrador no ensino de LP e as reflexões sobre as orientações para as práticas de língua(gem) específicas e suas peculiaridades.

2.2.1 A oralidade

A oralidade configura-se em um importante eixo integrador das práticas discursivas e que se conecta a todas as outras práticas de língua(gem) nas aulas de LP, assim como em todas as atividades de interação discursivas por quais perpassam os sujeitos da língua(gem).

Inicialmente, é salutar observarmos que a oralidade sempre esteve presente no ensino, principalmente no que tange ao ensino de LP. Entretanto, ela não possuía o *status quo* de ser uma unidade de ensino ou um eixo de ensino como é agora na BNCC (Brasil, 2018) para as aulas de LP. Esse cenário começou a mudar quando foram percebidas críticas ao ensino de língua, centrado na gramática tradicional e na leitura e produção de textos voltados à decodificação e a codificação, principalmente e com grande fôlego, a partir da década de 1980 e 1990 (Costa-Hübes, 2017).

Nesse período, das décadas de 1980 e 1990, estudos advindos da Linguística trazem novas reflexões e inteligibilidades sobre o ensino de LP que começam a reverberar no contexto do ensino de língua(gem). Bunzen (2020, p. 56) destaca constructos linguísticos significativos que contribuíram para essa transformação e efetivação da oralidade enquanto eixo integrador no ensino de LP, sendo estes:

A língua falada na escola e as variantes faladas pelos alunos nas camadas populares (Geraldini, 1984; Soares, 1986, dentre outros); As relações entre a fala e a escrita (Kato, 1987; Marcuschi, 1997; Koch, 1997, dentre outros); As características dos textos falados no Brasil por falantes da norma culta (Castilho, 1989; Pretti, 1997), assim como as especificidades da modalidade oral e suas características (Rocco, 1989; Marcuschi, 2001) (Bunzen 2020, p. 56).

A partir disso, percebemos o aparecimento e a valorização da oralidade nos documentos oficiais sobre o ensino de língua(gem), destacando-se principalmente os PCN (Brasil, 1998) e o PNLD que já no ano de 1994 passou a solicitar em seus editais que os materiais didáticos contemplassem propostas pedagógicas que envolvessem a oralidade, os gêneros orais e fenômenos com ênfase na relação fala/escrita (Bunzen, 2020).

Destacamos, também, os PCN (Brasil, 1998) que se configuraram em um documento que reverberou a crítica ao ensino tradicional de língua(gem), assim, valorizando as práticas sociais de interação que ocorriam fora dos portões da escola, o que trouxe maior espaço e legitimação oficial para a oralidade nas aulas de LP, com ênfase nas práticas cotidianas de interação social.

Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais: planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações, etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato²⁸, pois seria descabido “treinar” o uso mais formal da fala. A aprendizagem de procedimentos eficazes tanto de fala como de escuta, em contextos mais formais, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la (Brasil, PCN, 1998, p. 27).

Assim, observamos no referido documento uma organização a partir de dois eixos de prática de língua(gem), o uso da modalidade oral e escrita e a reflexão sobre a língua, como já evidenciado na abordagem inicial sobre o tema que preconizava o uso e a reflexão.

²⁸ Quando se usa aqui a expressão “de fato”, a intenção é marcar a existência sociocultural extraescolar dessas atividades discursivas, sua existência no interior de práticas sociais comunicativas não-escolarizadas. Ao longo deste documento, a expressão foi usada também referindo-se a textos, a usos da linguagem, a circunstâncias de enunciação, etc. (Brasil, PCN, 1998, p. 27).

Destacamos que diferentemente da BNCC (Brasil, 2018), os PCN (Brasil, 1998) não sugerem quais conteúdos devem ser trabalhados para uma sequenciação e progressão de aprendizagens.

Cabe ressaltarmos ainda que os PCN (Brasil, 1998), enquanto norteadores do ensino e da aprendizagem da LP no país, reverberaram e refletiram o processo de discussão empreendido desde a década de 1980, centrando-se na defesa de uma ação didático-pedagógica ancorada nas práticas de uso da língua na oralidade e na escrita (Rodrigues; Cerutti-Rizzatti, 2011), e que se refrata nas concepções e discussões trazidas no espaço-tempo da BNCC (Brasil, 2018).

Desse modo, na BNCC (Brasil, 2018), observamos como novidade a orientação para a construção de um currículo na área de língua(gens) com a diversidade de linguagens verbais, corporais, visuais, sonora e digital, assim como a artística, matemática e científica. Isso porque no mundo contemporâneo essas linguagens e novas semioses demandam que o sujeito da aprendizagem possa utilizá-las nas mais diferentes esferas de comunicação humana nas quais interage.

Nesse contexto, destacamos as práticas de língua(gem) que envolvem os letramentos digitais, pois o documento da BNCC (Brasil, 2018) amplia a língua(gem) para além do texto escrito ou impresso e, por isso, os diversos gêneros discursivos que circulam no universo digital também passam a permear o espaço da escola nas aulas de LP.

Percebe-se também a conexão do eixo da oralidade com os outros eixos norteadores, como o da leitura e produção textual e PAL/S, pois várias práticas orais podem ser elencadas nesses eixos como objetos do conhecimento e habilidades. Na leitura, por exemplo, a construção de sentidos a partir de textos orais e multissemióticos demandam a escuta, a reflexão, o trabalho de construção de sentidos dos textos (gêneros), ampliando o conceito de escuta. Nesse sentido, os conceitos como autoria, leitor, demandam um outro olhar para o contexto da *web*, de modo que estes conceitos se ampliam e se atualizam, aproximando-se das questões éticas, estéticas e de estilo que compõem os novos gêneros multissemióticos.

Nas atividades de língua(gem) de produção textual, o eixo da oralidade também se interpenetra, pois há uma variedade de gêneros orais que podem ser trabalhados no contexto escolar (embora haja uma crítica contundente para poucos gêneros nos Anos Finais do Ensino Fundamental), como a edição de vídeos, a elaboração de mídias visuais, de modo que ultrapassa a noção de produção textual centrada apenas no grafocentrismo, para uma perspectiva que contempla e abarca a oralidade de modo significativo. Salientam-se ainda os

vários recursos multissemióticos que podem ser explorados nos gêneros orais ou oralizados, ampliando-se as relações e a construção de sentido entre a fala, a escuta e a escrita.

Em forma de síntese, apresentamos abaixo um quadro adaptado da BNCC (Brasil, 2018 p. 80) que aponta para o tratamento da oralidade no documento:

Quadro 9 - O tratamento da oralidade na BNCC (Brasil, 2018)

Objetos do conhecimento	Habilidades
Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multissemiose. • Conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram.
Compreensão de textos orais	<ul style="list-style-type: none"> • Proceder a uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão, para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados, bem como dos elementos paralinguísticos e cinésicos.
Produção de textos orais	<p>Produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao redesign, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas.</p>
Compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc. e produzir textos levando em conta efeitos possíveis.
Relação entre fala e escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer relação entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem (como jornal de TV, programa de rádio, apresentação de seminário, mensagem instantânea etc.), as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão. • Oralizar o texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece, seus elementos paralinguísticos e cinésicos, dentre outros.

- | | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto. |
|--|--|

Fonte: Adaptado da BNCC (2018, p. 79, 80).

A partir do quadro e dos já expostos sobre o eixo da oralidade, podemos observar que a partir dos PCN (Brasil, 1998) o trabalho com a oralidade passou a adquirir maior importância nas aulas de língua(gem) e está imbricado aos outros eixos integradores do ensino de LP e das respectivas práticas de língua(gem).

Salientamos ainda sobre a prática pedagógica com a oralidade. A BNCC (Brasil, 2018) aponta para o envolvimento das práticas orais da língua(gem) também em situações socialmente significativas em que as interações envolvam temáticas e outras dimensões linguísticas nos diferentes campos de atuação, nos quais as práticas de oralidade estão interligadas.

O eixo da oralidade na BNCC (Brasil, 2018) situa-se nas práticas de língua(gem) que ocorrem em situações de oralidade e que a partir das novas tecnologias, não necessitam de um contato face a face, como áudios de *WhatsApp*, webconferência, tele-aula, *web* aula, mensagem gravada, *spot* de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, aula dialogada, etc, mas também, a partir da escuta, da enunciação em cada projeto de dizer, assim como da compreensão e leitura de mundo que cada sujeito da língua(gem) e da aprendizagem faz a partir do espaço-tempo social em que vive.

Com base no exposto e da constatação de que ambos os eixos integradores do ensino de LP estão interconectados, destacamos a seguir nossas proposições sobre as práticas de leitura na BNCC (Brasil, 2018).

2.2.2 A leitura

O eixo integrador da leitura na BNCC (Brasil, 2018) é explicitado a partir da perspectiva enunciativo-discursiva de língua(gem), assim como documentos que a precederam, como os PCN (Brasil, 1998), que já orientavam a essa perspectiva.

Desse modo, a BNCC destaca a leitura na sala de aula como uma prática de língua(gem) que se direcionava a repensar a atividade da prática de leitura para além do uso do texto, que no ensino tradicional era usado como pretexto para o ensino de gramática normativa. Evidenciamos que com a centralização das práticas de língua(gem) a partir do

texto/enunciado, destacou-se um novo olhar para as atividades que envolviam as práticas de leitura e essas proposições reverberaram na BNCC (Brasil, 2018).

Enunciamos que a perspectiva adotada sobre a prática de leitura, a partir já da década de 1980, indica para a compreensão do texto enquanto gênero discursivo, ou enunciado concreto, situados e constituídos dialogicamente em contextos sócio-históricos. Essa concepção buscou fugir daquela percepção de leitura apenas como decodificação, muito usada no ensino tradicional (Menegassi, 2019). Isso porque, além de elementos cognitivos, a compreensão do texto/enunciado, enquanto gêneros que circulam nas esferas de atividades humanas, também é muito importante no processo de leitura, pois por meio do gênero, elementos implícitos da enunciação também são relevantes na construção de sentidos.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), na esteira dos outros documentos oficiais como os PCN (Brasil, 1998), o texto passa a ser o centro das atividades que envolvem as práticas de língua(gem) a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da língua(gem).

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas. (Brasil, 2018, p. 67).

A partir do exposto, observando-se as peculiaridades do gênero discursivo, salientamos que a prática de leitura constitui uma forma de interlocução que se estabelece entre o leitor e o autor, além do fato de que auxilia a enxergar dialogicamente o outro de si mesmo (Bakhtin, 2011 [1979]). Além disso, na prática de leitura, o leitor reconstrói o sentido, a intenção do autor, construindo a significação do texto, de modo que o processo de interlocução entre o autor e o leitor configura várias possibilidades de leitura (Geraldi, (1997 [1991])).

Geraldi (1997 [1991]) demonstra quatro tipos de motivações que podem ser abarcadas pela leitura nos contextos pedagógicos em sala de aula: a leitura como busca de informações; enquanto estudo do texto; como pretexto; e como fruição, pois é no interior das práticas de língua(gem) que a compreensão de sentidos por meio da leitura se potencializa. Destacamos a importância das práticas sociais de leitura nas aulas de LP, uma vez que potencializarão as aprendizagens sobre a língua(gem) nos sujeitos da aprendizagem por meio

de uma prática de leitura sempre vinculada à realidade social dos alunos que assim construirão e reconstruirão sentidos (Geraldi, 1997 [1991]).

Cabe evidenciarmos a abordagem de leitura como uma atividade de construção de sentidos que também se faz presente nos constructos teóricos da BNCC (Brasil, 2018). Nesta proposta, entende-se que “compreender bem um texto não é uma atividade natural nem uma herança genética; nem uma ação individual e isolada do meio e da sociedade em que se vive. Compreender exige habilidade, interação [autor-texto-leitor] e trabalho” (Marcuschi, 2008, p. 229-230).

Observando esses aspectos sobre a leitura, Koch e Elias (2006) apontam para a complexidade das interações no processo de produção de sentidos, o qual demanda uma ampla mobilização de conhecimentos sobre a enunciação lida e que ultrapassam a superfície textual do texto-enunciado, revelando os elementos sociodiscursivos na prática de leitura. Deve-se ainda mencionar aspectos cognitivos, como as inferências e os letramentos que também são agenciados no processo de produção de sentidos na prática de leitura.

Assim, distinguimos que na compreensão sobre as práticas de leitura da BNCC (2018) estão imbricadas inteligibilidades em diálogo, destacando-se a sociocognição, o processo inferencial e os multiletramentos²⁹, aliadas ao entendimento do Círculo de Bakhtin sobre os gêneros e as esferas de comunicação humana, as práticas sociais, como também do interacionismo e do dialogismo.

Destacamos que muitos estudos sobre a leitura são embasados em pesquisas psicolinguísticas, as quais descrevem modelos de processamento cognitivo da leitura. Assim, cérebro, processo inferencial e memória fazem parte destes constructos que envolvem o cérebro no ato de ler (Kleiman, 2001 [1989]). Todas essas inteligibilidades sobre concepções de leitura parecem-nos dialogar na prática pedagógica com as atividades de leitura e, apesar de constituírem constructos teóricos diferentes, essas inteligibilidades teóricas sobre a leitura não se excluem, pois, somadas e conectadas em diálogo, remetem-nos ao entendimento sobre as práticas de leitura no contexto educacional, com reflexo na BNCC (Brasil, 2018).

A partir do exposto, salientamos na concepção enunciativo-discursiva o conceito fundante do Círculo na reflexão sobre a leitura, que tem o dialogismo como uma propriedade básica e inerente à língua(gem). Nessa concepção, destacam-se nessa perspectiva dialógica o autor e o leitor, assim como as reflexões de compreensão responsiva ativa, que também é um

²⁹ Os Estudos do Letramento iniciam-se nos anos 1980, defendendo a heterogeneidade das práticas sociais de leitura e de escrita, os usos sociais da linguagem na vida cotidiana e as culturas locais (Rojo, 2010). Destacam-se as muitas contribuições sobre o tema da leitura em Roxane Rojo e Ângela Kleiman.

processo dialógico. Esse processo dialógico remete-nos ao outro, ao diálogo com o outro, isso porque “compreender é opor à palavra do outro à contrapalavra” (Bakhtin/Volochínov, 2014 [1929], p. 132).

A partir das inteligibilidades do Círculo, destacamos a contrapalavra como o diálogo, a réplica, na qual se constrói o diálogo, que perpassa as interações comunicativas dos sujeitos da aprendizagem em suas práticas sociais, pois a interação entre os sujeitos demanda de uma compreensão que é sempre uma resposta na interlocução, considerando que:

O ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente, a partir da primeira palavra do falante (Bakhtin, 2011 [1979], p. 271).

Observando-se as relações com o outro, com o próprio texto-enunciado na prática de leitura e com um olhar nas relações espaço-tempo social sobre a referida prática, apontamos que as funções sociais da leitura e da escrita são uma constante nos documentos oficiais, de maneira que os sujeitos da aprendizagem envolvidos na prática de leitura consigam mobilizar-se de forma crítica e plena em todas as práticas sociais³⁰. Daí ressaltarmos a necessidade de formação de leitores críticos que consigam construir significados para além da materialidade do texto.

Assim, nas comunidades de práticas sociais, as atividades de língua(gem) são diversas, fato que possibilita mobilidade por meio do domínio dos diversos gêneros discursivos por sujeitos constituídos pela língua(gem), sendo que tais atividades exigem competências diferentes de compreensão e de enunciação.

[...] com a leitura estendem-se os caminhos para o entendimento sobre a língua(gem) e para a produção textual, em vista de que, por meio dela: adquirem-se novos conhecimentos, conhecem-se as configurações textuais de diversos *gêneros*, entra-se em contato com diferentes perspectivas sociais, políticas e econômicas, demanda-se o envolvimento de contextos extralinguísticos (a serem buscados pelo aluno em seus conhecimentos de mundo), etc (Santos, 2017, p. 84).

³⁰ Destaca-se o nosso entendimento sobre as práticas sociais como aquelas organizações de atividades e ações que os sujeitos de determinada comunidade de prática, ou grupos organizados dessa comunidade realizam. Cabe destacar que as práticas sociais se diferem na mesma comunidade, de acordo com as relações no espaço-tempo social (cronotopo) e cultural, sendo nas comunidades de práticas sociais que os papéis e os lugares sociais dos indivíduos a ela pertencentes são definidos.

A partir do já exposto, com base no trajeto no espaço-tempo social percorrido até a elaboração da BNCC (Brasil, 2018) em sua versão final, consideramos que os documentos oficiais apresentam um percurso de formação de leitores críticos que construam significados que ultrapassem a superfície textual, que compreendam as funções sociais da leitura e dos gêneros para que possam participar e expressar-se plenamente e com mais desenvoltura nas práticas sociais de língua(gem).

Observamos que, na BNCC (Brasil, 2018), os objetivos nas aulas de língua(gem) devem possibilitar e oportunizar aos sujeitos da aprendizagem interações comunicativas a partir das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita, da oralidade e da reflexão linguística de maneira a potencializar as interlocuções e os projetos de dizer desses sujeitos. Ressaltamos que as práticas que envolvem a leitura nas aulas de LP configuram-se em uma estratégia de melhor compreensão dos sentidos que compõem os textos/enunciados, e a compreensão e a potencialização das mais variadas linguagens, das especificidades e características dos vários gêneros discursivos com o uso de uma língua(gem) viva, real, nos mais diferentes campos das atividades humanas.

Na grande Área de Linguagens, encontra-se discursivizado na BNCC (Brasil, 2018, p. 63) que “as atividades humanas se realizam nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital”. Assim, amplia-se o horizonte de construção de sentidos sobre língua(gem), que nesse contexto possui novas semioses.

Desse modo, compreendemos que a partir dessas língua(gens) a prática de leitura no contexto do documento amplia-se para além do texto escrito, de maneira que engloba também as imagens, sendo elas estáticas (foto, desenho, etc.) ou em movimento, como vídeos, abarcando uma infinidade de gêneros que se constituem nas mais variadas esferas da atividade humana. Contempla também as multissemioses trazidas a partir dos gêneros digitais e os multiletramentos.

Corroborando com os já ditos discursivizados sobre o eixo de leitura na BNCC (Brasil, 2018), destacamos que:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais

conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (Brasil, 2018, p. 71).

O documento aponta que o tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, podendo-se destacar para as aulas de língua(gem) as seguintes dimensões:

- Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes aos diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana;
- Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes aos diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana;
- Dialogia e relação entre textos;
- Reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto;
- Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações;
- Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes aos gêneros diversos;
- Estratégias e procedimentos de leitura;
- Adesão às práticas de leitura (Adaptado da BNCC (Brasil, 2018, p. 72-74).

A partir dessas dimensões e da descrição de seus inter-relacionamentos, o documento aponta para a progressão cognitiva das atividades de leitura desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. No documento, encontra-se o argumento de que o aumento das demandas cognitivas nas atividades de leitura possibilitaria aos sujeitos da aprendizagem “uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura” (Brasil, 2018, p. 75). Ainda acerca da progressão para o desenvolvimento de habilidades, a BNCC reconhece que ela não se dá em um curto espaço de tempo, podendo supor diferentes graus de desenvolvimento e ir ampliando a complexidade no decorrer dos anos.

Em forma de síntese, apresentamos abaixo um quadro adaptado da BNCC (Brasil, 2018, p. 72-74) que aponta para o tratamento da leitura no documento:

Quadro 10 - O tratamento da Leitura na BNCC (Brasil, 2018)

Objetos do conhecimento	Habilidades
<p>Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar o texto com suas condições de produção, seu contexto sócio-histórico de circulação e com os projetos de dizer: leitor e leitura previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas em jogo, papel social do autor, época, gênero do discurso e esfera/campo em questão etc. • Analisar a circulação dos gêneros do discurso nos diferentes campos de atividade, seus usos e funções relacionados com as atividades típicas do campo, seus diferentes agentes, os interesses em jogo e as práticas de linguagem em circulação e as relações de determinação desses elementos sobre a construção composicional, as marcas linguísticas ligadas ao estilo e o conteúdo temático dos gêneros. • Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hipermídia e do surgimento da Web 2.0: novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), novas formas de interação e de compartilhamento de textos/conteúdos/informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos. • Fazer apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas, dentre outras, envolvidas na leitura crítica de textos verbais e de outras produções culturais.
<p>Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais, blogs/microblog, sites e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como: comentário, carta de leitor, post em rede social³³, gif, meme, fanfic, vlogs variados, political remix, charge digital, paródias de diferentes tipos, vídeos-minuto, e-zine, fanzine, fanvídeo, vidding, gameplay, walkthrough, detonado, machinima, trailer honesto, playlists comentadas de diferentes tipos etc., de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital.
<p>Dialogia e relação entre textos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e refletir sobre as diferentes perspectivas ou vozes presentes nos textos e sobre os efeitos de sentido do uso do discurso direto, indireto, indireto livre, citações etc. • Estabelecer relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a identificação e compreensão dos diferentes posicionamentos e/ou perspectivas em jogo, do papel da paráfrase e de produções como as paródias e a estilizações.

Objetos do conhecimento	Habilidades
Reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer relações entre as partes do texto, identificando repetições, substituições e os elementos coesivos que contribuem para a continuidade do texto e sua progressão temática. • Estabelecer relações lógico-discursivas variadas (identificar/ distinguir e relacionar fato e opinião; causa/efeito; tese/ argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.). • Selecionar e hierarquizar informações, tendo em vista as condições de produção e recepção dos textos.
Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir criticamente sobre a fidedignidade das informações, as temáticas, os fatos, os acontecimentos, as questões controversas presentes nos textos lidos, posicionando-se.
Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar implícitos e os efeitos de sentido decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem, da pontuação e de outras notações, da escolha de determinadas palavras ou expressões e identificar efeitos de ironia ou humor. • Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação de imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste), de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix) e da performance – movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico e elementos sonoros (entonação, trilha sonora, etc.) que nela se relacionam. • Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc. em artefatos sonoros.
Estratégias e procedimentos de leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma leitura autônoma em relação a temas familiares. • Estabelecer/considerar os objetivos de leitura. • Estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças. • Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras os sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos. • Localizar/recuperar informação. • Inferir ou deduzir informações implícitas. • Inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de

Objetos do conhecimento	Habilidades
	<p>palavras ou expressões desconhecidas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar ou selecionar, em função do contexto de ocorrência, a acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão. • Apreender os sentidos globais do texto. • Reconhecer/inferir o tema. • Articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc. – reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens. • Buscar, selecionar, tratar, analisar e usar informações, tendo em vista diferentes objetivos. • Manusear de forma produtiva a não linearidade da leitura de hipertextos e o manuseio de várias janelas, tendo em vista os objetivos de leitura.
Adesão às práticas de leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura, textos de divulgação científica e/ou textos jornalísticos que circulam em várias mídias. • Mostrar-se ou tornar-se receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativa, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.

Fonte: Adaptado da BNCC (2018, p. 72-74).

Diante destes expostos sobre as práticas de leitura, destacamos que a BNCC (Brasil, 2018) carrega em seu discurso a perspectiva dialógica enunciativa, mas traz de maneira implícita dizeres acerca da concepção de leitura adotada e que seu processamento cognitivo é mediado por aspectos sociodiscursivos como estratégias de leitura, processo inferencial, conhecimentos prévios, etc.

Observamos que as práticas de língua(gem) integram-se e complementam-se, de modo que é necessária uma prática de leitura que realmente abarque todas as dimensões possíveis da compreensão leitora enquanto prática social, com a compreensão da palavra como constitutiva do pensamento e da subjetividade e incluindo toda a variedade de textos

que circulam nas esferas de comunicação na sociedade, de maneira a ampliar e potencializar a compreensão leitora dos gêneros pelos sujeitos da aprendizagem.

2.2.3 Produção de Textos

Para melhor entendimento sobre o eixo da Produção (escrita e semiótica) e das práticas de linguagem que o envolvem, discorreremos inicialmente sobre as inteligibilidades que foram sendo construídas sobre a escrita no decorrer temporal para o entendimento das práticas de produção de textos na BNCC (Brasil, 2018). Na contemporaneidade e a partir das construções teóricas que se instituíram sobre escrita, situamo-nos a partir da perspectiva sócio-histórica. Entretanto, salientamos que dependendo da concepção de linguagem adotada, a prática da escrita pode ter outras compreensões, assim como envolver distintos conceitos advindos de várias percepções (Koch; Elias, 2009, p. 31).

Nessa direção, a partir da observação das concepções em que se situam os autores acima citados, estes pontuam três concepções que direcionam a escrita com diferentes enfoques: foco na língua, foco no escritor ou foco na interação. Na concepção de escrita com foco na língua, a concepção de linguagem da escrita está voltada para a decodificação por parte do leitor e codificação pelo autor. Nesta concepção, tudo está expresso no texto, isto é, não se consideram os implícitos, mas apenas o explícito que está dito no texto, em uma noção de linguagem voltada às regras gramaticais. Na segunda concepção, com o foco no escritor, situa-se uma compreensão de linguagem enquanto expressão do pensamento daquele, na qual o leitor apenas compreende o que o escritor escreve.

Na terceira concepção, a partir da interação, o leitor e o escritor são os interlocutores fundamentais; há uma interatividade entre eles desde o modo de elaboração do texto, no qual o escritor busca melhores estratégias para alcançar o leitor, até a compreensão do leitor, em um processo dialógico entre ambos (Koch; Elias, 2009). Trata-se, por conseguinte, de observar a escrita como um processo de produção textual, de grande complexidade na construção de sentidos, sendo esta concepção de interação que se encontra alicerçada nas proposições sobre a prática da escrita na BNCC (Brasil, 2018).

Observando-se essas percepções sobre a escrita e a língua(gem) como processo, destacamos que nas relações do espaço-tempo social, as décadas de 1980 e 1990 configuram-se como o espaço da temporalidade, no qual as ideias sobre o texto se acentuam e assim reverberam nas reflexões sobre a escrita, que adquire novos sentidos, os quais vão se refletindo e refratando nos documentos oficiais sobre o ensino de linguagem.

A partir do exposto, emerge o texto como elemento da centralidade nas aulas de língua(gem), com o abandono do ensino tradicional que se fixava em frases soltas e isoladas do texto no ensino de LP; por conseguinte, essa mudança para o texto é o marco principal para um novo direcionamento nas aulas de linguagem, principalmente porque observa o texto enquanto enunciado, pertencente a determinado gênero discursivo, que medeia as variadas práticas sociais.

Nesse sentido, observando as práticas de língua(gem) relacionadas à escrita, destacamos que, considerando o texto-enunciado como o elemento central para as práticas de língua(gem) no processo pedagógico nas aulas de LP, emerge a compreensão da língua(gem) como constitutiva dos sujeitos que interagem por meio dela, mas que também é constituída por esses mesmos sujeitos e pela mesma prática, destacando-se na produção de textos duas especificidades: escrever na escola e escrever para a escola (Geraldi, 1997 [1991]).

Com base nas proposições de Geraldi (1997 [1991]), salientamos que a produção textual nas aulas de LP perpassa por esses dois caminhos, que denotam especificidades diferentes. Entende-se que escrever para a escola demanda fórmulas já estigmatizadas (redação) e que parecem explorar com menos intensidade o potencial criativo dos alunos; enquanto escrever na escola amplia-se para um horizonte de possibilidades que ultrapassam a escola e assim podem propiciar mais reflexão, mais criatividade e diferentes usos da língua(gem), sendo uma forma mais abrangente e inovadora para as aulas de LP.

Então, na perspectiva de escrever na escola, observa-se que o sujeito de aprendizagem assume um compromisso com o discurso em seu projeto de dizer, no qual há uma função social para os textos, pois estes orientam-se para destinatários reais que ultrapassam o contexto escolar, além de se observar diferentes gêneros e tipologias textuais, nos quais o texto nunca é acabado e sempre pode ser ressignificado.

Observamos que a perspectiva de escrever na escola, a partir do conceito de texto-enunciado para a produção textual ou multissemiótica (oral ou escrita) nas aulas de LP, é dinamizada, pois ao praticar enunciações por meio desses textos, o aluno pode utilizar, ampliar, interagir e interpretar com mais profundidade os vários discursos com os quais têm contato em seu dia a dia, aprimorando o seu olhar crítico com a língua(gem), além de aprender a melhorar suas interações em seu projeto de dizer por meio de seu discurso.

Sob essa ótica, Geraldi (1997 [1991]) aponta:

Considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua. E isto não apenas por inspiração ideológica de devolução do direito à palavra

às classes desprivilegiadas, para delas ouvirmos a história, contida e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares. Sobretudo, é porque no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões (Geraldi, 1977 [1991], p. 135).

Percebemos, por conseguinte, que as práticas de língua(gem) que contemplam a produção de textos orais, escritos, visuais, multissemióticos enquanto gênero discursivo permitem ao sujeito da aprendizagem e da língua(gem) construir suas enunciações com base em seu projeto de dizer, no qual este sujeito, por meio da reflexão, busca estratégias para dizer o que deseja na forma que escolheu dizer.

Sendo assim, destacam-se na BNCC (Brasil, 2018) as atividades dos eixos integradores da linguagem, aqui evidenciando as produções escrita e multissemiótica, que refletem e refratam os já ditos sobre os gêneros discursivos, pois esta mudança de olhar trouxe para o ensino de linguagem o abandono de práticas em frases isoladas e soltas voltadas à gramática, para o direcionamento do texto enquanto enunciado, configurado nos gêneros do discurso que a BNCC (Brasil, 2018) reenuncia. Isso porque é a partir do conceito de gêneros do discurso que se observam as práticas de linguagem orais e escritas da oralidade, leitura e escuta, produção escrita e multissemiótica e da análise linguística/semiótica como eixos de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, observando as características interacionais na língua(gem) por meio da escrita com produção textual e multissemiótica, argumentamos que na produção de um texto oral ou escrito, o sujeito da linguagem e do discurso enuncia por meio da escolha do gênero discursivo mais adequado para a sua interação e intenção comunicativa, de modo a realizar o seu projeto de dizer.

Cabe destacarmos o caráter responsivo do sujeito que se enuncia, pois Bakhtin (2011 [1979], p. 271) considera que “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva”, portanto, na produção do texto-enunciado enquanto projeto de dizer, assim como na compreensão do que se pretende dizer na produção escrita ou multissemiótica, encontra-se uma atitude responsiva na enunciação. Desse modo, destacamos que na interação, que se dá mediada pelos gêneros discursivos, o sujeito da linguagem se assume como ativo-responsivo, um sujeito consciente com a alteridade e com o outro, mas um sujeito que se enuncia a partir de um lugar social, cultural, ideológico, etc.

Nessa direção, Bakhtin (2011 [1979]) mostra que a língua se efetiva em forma de enunciação por meio de textos orais e escritos concretos e únicos (gêneros discursivos) que são enunciados pelos sujeitos da língua(gem) nas iterações comunicativas, nos mais variados campos da atividade humana. Assim, o autor mostra que o gênero discursivo reflete as condições e finalidades de cada enunciação, constituindo-se pela forma composicional, pelo conteúdo temático e pelo estilo do gênero discursivo, observados como uma prática social expressa enunciativa.

Observamos então que os gêneros discursivos apresentam três dimensões que estão conectadas na enunciação: o estilo, a composição e o conteúdo temático.

[...] Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolúvelmente ligados ao todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação (Bakhtin, 2011 [1979], p. 261-262).

A partir do exposto, observa-se que o conteúdo temático se caracteriza pelo conteúdo ideológico, que se torna comunicável por meio do gênero discursivo; a construção ou forma composicional caracteriza-se pelos elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos. O estilo, por sua vez, apresenta-se a partir dos traços da posição enunciativa do locutor (marcas linguísticas) e da forma composicional do gênero.

Desse modo, na perspectiva da produção escrita ou multissemiótica, observa-se que as compreensões subjacentes sobre o gênero são imprescindíveis para a potencialização do dizer e, por consequência, das enunciações dos sujeitos da língua(gem). Entretanto, embora sempre responda a outros enunciados e outras vozes, o enunciado reflete e refrata vozes sociais que possuem valorações e alteridades que dialogam, mas que nem sempre convergem, em um jogo vivo dialógico das interações comunicativas mediadas pelos gêneros discursivos.

Olhando para a BNCC (Brasil, 2018, p. 76), destacamos o eixo da produção escrita e multissemiótica, que traz a seguinte descrição:

O Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo, construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heróinas ou de vilões ou vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica; comentar e indicar diferentes

produções culturais por meio de resenhas ou de *playlists* comentadas; descrever, avaliar e recomendar (ou não) um *game* em uma resenha, *gameplay* ou *vlog*; escrever verbetes de curiosidades científicas; sistematizar dados de um estudo em um relatório ou relato multimidiático de campo; divulgar conhecimentos específicos por meio de um verbete de enciclopédia digital colaborativa; relatar fatos relevantes para a comunidade em notícias; cobrir acontecimentos ou levantar dados relevantes para a comunidade em uma reportagem; expressar posição em uma carta de leitor ou artigo de opinião; denunciar situações de desrespeito aos direitos por meio de fotorreportagem, fotodenúncia, poema, lambe-lambe, microrroteiro, dentre outros (Brasil, 2018, p. 76).

Sendo assim, observamos que as orientações sobre o eixo de produção escrita e multissemiótica se coadunam com as discussões aqui apresentadas, consociando-se à visão sociointeracionista de língua(gem) e a um ensino e aprendizagem direcionado a partir dos gêneros discursivos. Atualiza-se também para o espaço-tempo contemporâneo com os novos gêneros multissemióticos que se fazem presentes na contemporaneidade.

Com relação ao inter-relacionamento entre o uso e a reflexão, a BNCC (Brasil, 2018) aponta para um quadro que descreve o tratamento dado ao eixo da produção escrita e multissemiótica.

Quadro 11 - O tratamento das práticas de produção de textos

Objetos do conhecimento	Habilidades
Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana	<p>Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multissemiose e características da conectividade (uso de hipertextos e hiperlinks, dentre outros, presentes nos textos que circulam em contexto digital).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisar as condições de produção do texto no que diz respeito ao lugar social assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo; ao leitor pretendido; ao veículo ou à mídia em que o texto ou produção cultural vai circular; ao contexto imediato e ao contexto sócio-histórico mais geral; ao gênero do discurso/campo de atividade em questão etc. • Analisar aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros propostos para a produção de textos, estabelecendo relações entre eles.

Objetos do conhecimento	Habilidades
Dialogia e relação entre textos	<p>Orquestrar as diferentes vozes nos textos pertencentes aos gêneros literários, fazendo uso adequado da “fala” do narrador, do discurso direto, indireto e indireto livre.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer relações de intertextualidade para explicitar, sustentar e qualificar posicionamentos, construir e referendar explicações e relatos, fazendo usos de citações e paráfrases, devidamente marcadas e para produzir paródias e estilizações.
Alimentação temática	<p>Selecionar informações e dados, argumentos e outras referências em fontes confiáveis impressas e digitais, organizando em roteiros ou outros formatos o material pesquisado, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum, quando for esse o caso) e contemple a sustentação das posições defendidas.</p>
Construção da textualidade	<p>Estabelecer relações entre as partes do texto, levando em conta a construção composicional e o estilo do gênero, evitando repetições e usando adequadamente elementos coesivos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organizar e/ou hierarquizar informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico discursivas em jogo: causa/efeito; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc. • Usar recursos linguísticos e multissemióticos de forma articulada e adequada, tendo em vista o contexto de produção do texto, a construção composicional e o estilo do gênero e os efeitos de sentido pretendidos.
Aspectos notacionais e gramaticais	<p>Utilizar, ao produzir textos, os conhecimentos dos aspectos notacionais – ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc., sempre que o contexto exigir o uso da norma-padrão</p>
Estratégias de produção	<p>Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/campo de circulação, adequação à norma-padrão etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar softwares de edição de texto, de imagem e de áudio para editar textos produzidos em várias mídias, explorando os recursos multimídias disponíveis.

Fonte: Adaptado da BNCC (2018, p. 77-78).

De acordo com o quadro acima, observamos que a BNCC (Brasil, 2018) aponta para o desenvolvimento das habilidades sempre de modo contextualizado e integrado às outras práticas, assim como a progressão e o desenvolvimento de habilidades e inteligibilidades do eixo, destacando como progressão curricular “o aumento da informatividade e sustentação argumentativa do uso de recursos estilísticos e coesivos e da autonomia para planejar, produzir e revisar/editar as produções realizadas” (Brasil, 2018, p. 78), assim como a progressão com o manuseio de ferramentas multissemióticas (edição de texto, vídeo, áudio, etc.).

Salientamos a integração das práticas de produção aos campos de atuação requeridos ao Ensino Fundamental - Anos Finais, elencados no quadro 11, de maneira a articular as proposições do eixo da produção escrita e multissemiótica aos campos de atuação, às habilidades e às competências. Tais articulações serão evidenciadas em capítulo posterior, o qual observa os entrelugares discursivos na BNCC (Brasil, 2018).

A partir desses expostos, com destaque para a constituição da língua(gem) por meio da produção textual escrita ou multissemiótica escrita, da oralidade e da leitura, já mencionadas em segmentos anteriores, passamos para a prática de análise linguística na BNCC (Brasil, 2018), pois, como já argumentamos, essas práticas devem ser integradas e articuladas.

2.2.4 A Prática de análise linguística/semiótica

A partir da observação dos eixos integradores da atividade pedagógica no componente curricular de LP, destacamos a prática análise linguística/semiótica (PAL/S) na BNCC (Brasil, 2018) interconectada com as outras práticas de língua(gem), assim configurando-se em objeto de ensino e aprendizagem por meio da reflexão e do uso da língua.

Iniciamos com destaque para a construção conceitual do termo e seus entendimentos que emergem a partir dos constructos de Geraldi (2012 [1984]) na obra “O texto na sala de aula”, em Franchi (2006 [1987]), em seu artigo “Criatividade e gramática” e novamente em Geraldi (1997 [1991]) com o livro “Portos de Passagem”.

A construção conceitual sobre a prática de análise linguística/semiótica emerge a partir da busca de uma nova concepção pedagógica que buscou fugir da abordagem tradicional no ensino de língua(gem), o qual era de caráter gramatical e metalinguístico, buscando uma perspectiva nova que se centrou na reflexão sobre a língua em uso, que tem o texto enquanto enunciado articulado à leitura, à escrita e à análise linguística. Assim, Geraldi

consolida a expressão em suas argumentações, a partir da obra “O texto na sala de aula”, em 1984, em uma crítica ao ensino normativo do português no artigo intitulado “Unidades Básicas do Ensino de Português” que se configuravam na leitura, escrita e análise linguística.

Dessa maneira, a prática de análise linguística e os seus constructos e inteligibilidades reverberaram nos documentos oficiais e parametrizadores no ensino de Língua Portuguesa integrado à leitura e à produção de textos de modo articulado à análise linguística, opondo-se à velha prática enraizada ensino tradicional no ensino de LP que se centrava na gramática normativa e na análise de frases soltas e descontextualizadas.

De acordo com Geraldi (2012 [1984]):

O uso da expressão “prática de análise linguística” não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (...); organização e inclusão de informações; etc. Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções” (Geraldi, 1012 [1984], p. 85, grifos do autor).

A partir do acima exposto, observamos que a PAL/S é uma prática de língua(gem) que emerge de uma nova reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos que se faz da língua(gem) com vistas ao tratamento didático de fenômenos gramaticais e textuais-discursivos. É construído um novo caminho pedagógico no espaço-tempo social que oportuniza aos sujeitos da aprendizagem a compreensão dos usos da língua(gem) e da utilização dos recursos linguísticos nos textos orais ou escritos, por meio da reflexão e do uso que se faz da língua(gem).

Assim, a articulação com as outras práticas de língua(gem) oportuniza aos sujeitos da aprendizagem uma reflexão consciente dos fenômenos gramaticais e textuais-discursivos, por meio da língua(gem) em uso, de modo a potencializar nos educandos maior apropriação do sistema de escrita e melhor desempenho em suas interações, nas variadas esferas da comunicação humana.

Nessa direção, observamos a PAL/S como importante ferramenta de reflexão que potencializa nos sujeitos de aprendizagem e da língua(gem) a capacidade (competência) de agir linguisticamente com autonomia, segurança e eficácia em seu projeto de dizer, tendo em vista o propósito enunciativo-discursivo nas interações nas quais atua (Mendonça, 2009), assim como a mobilidade discursiva nas demandas das práticas sociais de interação

discursiva. Afinal, compreendemos a língua(gem) como um instrumento de interação, no qual membros de uma mesma comunidade de práticas sociais apropriam-se desse instrumento para suas interações comunicativas (Geraldi, 1997 [1991]).

Essa apropriação e construção de inteligibilidades por meio da reflexão e uso da língua(gem) ancora-se nas ações presentes nas atividades linguísticas apontadas por Geraldi (Geraldi, 2012 [1984]; 1997[1991]), pois “a análise linguística refere-se a atividades que se pode classificar em epilinguística e metalinguísticas e ambas são atividades de reflexão sobre a língua, mas se diferenciam em sua finalidade” (Brasil, 1998, p. 30).

Dessa forma, observamos que:

[o] que configura um trabalho de AL é a reflexão recorrente e organizada, voltada para a produção de sentidos e/ou para a compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguísticos, com o fim de contribuir para a formação de leitores-escritores de gêneros diversos, aptos a participarem de eventos de letramento com autonomia e eficiência (Mendonça, 2006, p. 208).

Observando-se essa reflexão recorrente e organizada direcionada à compreensão e utilização mais ampla da língua(gem), Geraldi (2012[1984]; 1997 [1991]) direciona a PAL a partir da produção textual e leitura de gêneros diversos, pois os sujeitos de aprendizagem podem refletir sobre as várias peculiaridades textuais, uma vez que assim reconstruem sentidos e conhecem novas formas de enunciação, o que reverberará na construção de inteligibilidades que resultarão na potencialização de suas enunciações e do seu projeto de dizer (Geraldi, 2012 [1984]; 1997 [1991]).

Nesta concepção, Acosta-Pereira (2018) enuncia que a PAL/S consiste em uma atividade de uso agentivo-reflexivo dos recursos da língua, no qual as explicações e análises emergem a partir do imbricamento entre o uso e a reflexão sobre os contextos de uso. Além disso, os planejamentos das atividades em sala de aula estão ancorados nos usos reais da língua(gem), nos quais a unidade de análise é o texto-enunciado, sendo este o elemento central e não o pretexto às práticas que emergem nas aulas de LP.

Diante do exposto, cabe evidenciarmos que mesmo com esse imbricamento aos contextos de uso e da reflexão, a atividade que se configura na prática de análise linguística/semiótica demanda processos metacognitivos na reflexão sobre as práticas de linguagem em uso, o que carrega ideologicamente traços do ensino permeado pela gramática.

Para melhor compreensão, evocamos Polato (2017), que em sua tese intitulada “Análise linguística: do Estado da arte ao estatuto dialógico”, elaborou um quadro síntese sobre a prática de análise linguística em Geraldi (1984), que destacamos a seguir:

Quadro 12 - Conceito de análise linguística: Geraldi (1984)

CONCEITOS ENUNCIADOS: ASPECTOS E CARACTERÍSTICAS	SUGESTÕES METODOLÓGICAS
<p>a) Atividade que envolve o trabalho sobre questões tradicionais da gramática e sobre questões amplas a propósito do texto.</p> <p>b) Atividade que não se limita à higienização corretiva do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos.</p> <p>c) Atividade que visa trabalhar com o aluno o seu “texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina” (Geraldi, 2006, p. 74) e envolve um processo reflexivo que se desfecha na reescrita do texto.</p> <p>d) Atividade ancorada em desenvolvimentos teóricos heterogêneos, que envolve tanto os aportes tradicionais e cognitivos, quanto os de natureza interacional.</p>	<p>A prática de análise linguística deve ocorrer a partir dos textos produzidos pelo aluno, visando tanto a sua melhoria quanto o desenvolvimento da capacidade de autocorreção, de acordo com aspectos pontuais tomados como tema de análise, para desfechar na reescrita.</p>

Fonte: adaptado de Polato (2017, p. 75).

A partir do quadro acima, observamos que a PAL demanda um processo contínuo de análise e reflexão sobre a língua(gem) a partir do texto-enunciado nas aulas de LP. Neste sentido, a partir da obra de 1984, Geraldi traz novas proposições em 1991, reenunciando já ditos e elaborando novos dizeres sobre a análise linguística em sua obra “Portos de Passagem” (Geraldi, 1997 [1991]). Polato (2017) sintetizou também as principais proposições desta obra em um quadro síntese, conforme demonstrado a seguir:

Quadro 13 - Conceitos e metodologias enunciadas: aspectos e características em Geraldi ([1991] 1997)

CONCEITOS ENUNCIADOS: ASPECTOS E CARACTERÍSTICAS	SUGESTÕES METODOLÓGICAS
	<p>a) Trabalho social, histórico e cultural amplo dos sujeitos diante de outros sujeitos – historicidade - que se concretiza pragmaticamente a partir das interações sociais específicas no interior de</p>
	<p>O ensino da língua/linguagem se dá a partir da abordagem do texto, porque nele se concretizam atividades linguísticas de sujeitos</p>

CONCEITOS ENUNCIADOS: ASPECTOS E CARACTERÍSTICAS	SUGESTÕES METODOLÓGICAS	
<p>CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM</p>	<p>determinadas formações sociais, enquanto acontecimentos singulares.</p> <p>b) Linguagem como forma de interação e transformação social.</p> <p>c) Lugar de constituição dos sujeitos e das relações sociais.</p>	<p>historicamente situados, que, por sua vez, são representativas da:</p> <p>a) situação histórico-social</p> <p>– espaço em que se dá a interação;</p> <p>b) interação – relação intersubjetiva entre o eu e o tu;</p> <p>c) interlocução - trabalho compartilhado dos sujeitos, que se dá por meio de operações com as quais, no discurso, se determina a semanticidade dos recursos expressivos utilizados.</p>
<p>CONCEPÇÃO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA</p>	<p>a) Atividade que compreende as atividades epilinguísticas e metalinguísticas, ou seja, conjunto de atividades que tanto envolve poder falar sobre a linguagem, quanto envolve refletir sobre como falamos sobre o mundo e sobre nossa relação com as coisas.</p> <p>b) Atividade de operar sobre a linguagem quando se reflete sobre os meios de expressão usados nas interações, em função dos interlocutores com os quais se interage e em função dos objetivos nesta ação.</p> <p>c) Atividade que se dá a partir dos problemas que emergem dos textos produzidos pelos alunos, envolvendo os de ordem estrutural, sintática, morfológica e fonológica.</p> <p>d) Atividade que permite aumentar as intuições do aluno sobre a linguagem e a torná-las conscientes.</p>	<p>Atividade que se dá no interior das atividades interativas e interlocutivas efetivas, quer a partir da produção, quer a partir da leitura de textos.</p>
<p>ATIVIDADE LINGUÍSTICA</p>	<p>a) Atividades praticadas nos processos interacionais, que demandam uma reflexão quase automática na compreensão responsiva, sem suspensão das determinações do sentido a ser construído na intercompreensão dos sujeitos.</p>	<p>Idem</p>

CONCEITOS ENUNCIADOS: ASPECTOS E CARACTERÍSTICAS		SUGESTÕES METODOLÓGICAS
ATIVIDADE EPILINGUÍSTICA	<p>a) Atividades reflexivas intrinsecamente ligadas às formas e estratégias do dizer diante do interlocutor.</p> <p>b) Operações presentes nas atividades verbais, que se manifestam na negociação de sentidos, em hesitações, autocorreções, reelaborações, rasuras, pausas, antecipações.</p> <p>c) Incidem tanto sobre aspectos estruturais da língua e correções auto e heteroiniciadas quanto sobre aspectos mais discursivos.</p> <p>d) Refletem sobre a linguagem e “a direção desta reflexão tem por objetivos o uso destes recursos expressivos em função das atividades linguísticas em que está engajado” (Geraldí, [1991] 2013, p. 190).</p> <p>e) Atividade consciente</p>	<p>Tanto na leitura quanto na produção de textos devem incidir, especialmente, sobre o projeto de compreensão que o locutor lança a seu interlocutor, ou seja, sobre as estratégias do dizer mobilizadas no texto.</p> <p>Estas atividades devem preceder às atividades</p>
ATIVIDADE METALINGUÍSTICA	<p>a) Reflexão analítica sobre os recursos expressivos, “que levam à construção de noções com as quais se torna possível categorizar tais recursos” (Geraldí, [1991] 2013, p. 190 – 191).</p> <p>b) Permitem falar sobre a linguagem, sobre seu funcionamento, sobre as configurações textuais e, no interior destas, do léxico, das estruturas morfossintáticas e entonacionais.</p> <p>d) Tomam a linguagem como objeto e, conscientemente, constroem uma metalinguagem sistemática que envolve a construção de conceitos e classificações, a partir de contribuições ou não de especialistas, sendo direito na formação cultural do sujeito.</p>	<p>Devem ocorrer somente depois das atividades epilinguísticas.</p>

Fonte: Polato (2017, p. 103).

Observando o quadro de Polato (2017) e a partir das proposições da obra de Geraldí ([1991] 1997), elencamos e sintetizamos os seguintes tópicos:

- A PAL é uma atividade que compreende as atividades epilinguísticas e metalinguísticas, ou seja, conjunto de atividades que tanto envolve poder falar sobre a língua(gem), quanto envolve refletir sobre como falamos sobre o mundo e sobre nossa relação com as coisas;
- A PAL busca operar sobre a língua(gem) quando se reflete sobre os meios de expressão usados nas interações, em função dos interlocutores com os quais se interage e em função dos objetivos nesta ação.
- A PAL acontece a partir dos problemas que emergem dos textos produzidos pelos alunos, envolvendo os de ordem estrutural, sintática, morfológica e fonológica, sendo assim uma atividade que permite aumentar as intuições do aluno sobre a língua(gem) e a torná-las conscientes.
- A PAL, metodologicamente, é uma atividade que se dá no interior das atividades interativas e interlocutivas efetivas, quer a partir da produção, quer a partir da leitura de textos.

Diante dessas proposições sobre a PAL, evidenciamos que a partir da análise e reflexão sobre o uso da língua(gem) consociada com as outras práticas de linguagens, a PAL pode oportunizar aos sujeitos da aprendizagem a potencialização de suas enunciações a partir dos vários gêneros que circulam nas esferas sociais. Salientamos também que as atividades que permeiam a PAL abarcam aspectos linguísticos nos níveis semânticos, sintáticos morfológicos, fonológicos, até as formas composicionais do gênero, delineando recorrências, sistematizações, conceituações, etc.

Destacamos que a BNCC (Brasil, 2018) direciona para a prática de análise linguística/semiótica (PAL/S) na qual se encontram refletidas e reverberadas essas inteligibilidades aqui mencionadas, tanto no aspecto de eixo integrador como também nas atividades que envolvem a análise linguística, mas ampliando de maneira a considerar também as multissemioses.

Corroborando ao exposto, evocamos a BNCC (Brasil, 2018), que enuncia:

O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. Assim, no que diz respeito à linguagem verbal oral e escrita, as formas de composição dos textos dizem

respeito à coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos, influenciadas pela organização típica (forma de composição) do gênero em questão. No caso de textos orais, essa análise envolverá também os elementos próprios da fala – como ritmo, altura, intensidade, clareza de articulação, variedade linguística adotada, estilização etc. –, assim como os elementos paralinguísticos e cinésicos – postura, expressão facial, gestualidade etc. No que tange ao estilo, serão levadas em conta as escolhas de léxico e de variedade linguística ou estilização e alguns mecanismos sintáticos e morfológicos, de acordo com a situação de produção, a forma e o estilo de gênero (Brasil, 2018, p. 80).

A partir da citação acima, observamos que na BNCC ecoam as inteligibilidades já construídas no transcorrer do tempo-espço social e se atualizam os entendimentos sobre o trabalho com a gramática nas aulas de LP, também maximizando os sentidos para a gramática e suas interfaces. Desse modo, como forma de ampliar nossa compreensão, a BNCC (Brasil, 2018) também pontua sobre a PAL/S para os textos multissemióticos e aponta para um quadro que mostra ambas as interfaces linguísticas que se observam nas atividades com a PAL/S, conforme reproduzido a seguir.

Quadro 14 - Interfaces da PAL/S

Objetos do conhecimento	Habilidades
Fono-ortografia	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e analisar as relações regulares e irregulares entre fonemas e grafemas na escrita do português do Brasil. • Conhecer e analisar as possibilidades de estruturação da sílaba na escrita do português do Brasil.
Morfossintaxe	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as classes de palavras abertas (substantivos, verbos, adjetivos e advérbios) e fechadas (artigos, numerais, preposições, conjunções, pronomes) e analisar suas funções sintático-semânticas nas orações e seu funcionamento (concordância, regência). • Perceber o funcionamento das flexões (número, gênero, tempo, pessoa etc.) de classes gramaticais em orações (concordância). • Correlacionar as classes de palavras com as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.).
Sintaxe	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e analisar as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.). • Conhecer e analisar a organização sintática canônica das sentenças do português do

Objetos do conhecimento	Habilidades
	<p>Brasil e relacioná-la à organização de períodos compostos (por coordenação e subordinação).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perceber a correlação entre os fenômenos de concordância, regência e retomada (progressão temática – anáfora, catáfora) e a organização sintática das sentenças do português do Brasil.
Semântica	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e perceber os efeitos de sentido nos textos decorrentes de fenômenos léxico-semânticos, tais como aumentativo/diminutivo; sinonímia/antonímia; polissemia ou homonímia; figuras de linguagem; modalizações epistêmicas, deônticas, apreciativas; modos e aspectos verbais.
Variação linguística	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos. • Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica.
Elementos notacionais da escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as diferentes funções e perceber os efeitos de sentidos provocados nos textos pelo uso de sinais de pontuação (ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos) e de pontuação e sinalização dos diálogos (dois-pontos, travessão, verbos de dizer). • Conhecer a acentuação gráfica e perceber suas relações com a prosódia. • Utilizar os conhecimentos sobre as regularidades e irregularidades ortográficas do português do Brasil na escrita de textos.

Fonte: Adaptado (Brasil, 2018, p. 82–83)

A partir do quadro acima, observamos as várias interfaces que permeiam a PAL/S e também uma ampla gama de inteligibilidades que ultrapassam a gramática, embora o trabalho com esta também esteja presente na PAL/S. Desse modo, subjaz na BNCC (Brasil, 2018) o entendimento da configuração da prática de análise linguística/semiótica de que estas atividades devem sempre estar interligadas às outras práticas de língua(gem) e também aos cinco campos de atuação pelos quais perpassam o trabalho com a língua(gem) no Ensino Fundamental - Anos Finais. Assim, diante dessas explanações e reflexões sobre a linguagem e suas práticas evidenciadas e com vistas ao direcionamento do olhar para os entrelugares discursivos na/sobre a linguagem que se manifestam na BNCC (2018), a partir das

orientações gerais que orbitam nas práticas de oralidade, produção de textos, leitura e prática de análise semiótica, na sequência enunciamos os pressupostos epistemológicos que fundamentam nosso olhar analítico e que se configuram nas ideias do Círculo de Bakhtin.

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-FILOSÓFICOS

O presente capítulo dialoga sobre as concepções teórico-filosóficas que subsidiam nossa tese e que se configuram nos constructos e inteligibilidades de Bakhtin e o Círculo³¹ nas quais ancoramos e fundamentamos nossas reflexões sobre a BNCC (2018). Além disso, dialogamos com os interlocutores contemporâneos do Círculo, dos quais destacamos Rodrigues, Acosta-Pereira, Costa-Hübes, Faraco, Oliveira, entre outros.

Salientamos que as concepções presentes na teoria bakhtiniana e aqui elencadas demandam um olhar dialógico, de modo que um conceito está sempre interligado permanentemente a outro, em uma perspectiva sempre dialógica. Portanto, neste capítulo teórico evidenciamos a expressão “Círculo de Bakhtin” pois as concepções seguem além de Bakhtin, de modo que as formulações teórico-filosóficas se configuram no produto de reflexão de um grupo, do qual salientamos os membros Bakhtin, Medviédev e Volochínov; porém, o grupo era mais amplo, com outros integrantes.

Esse grupo refletiu e formulou inteligibilidades teórico-filosóficas baseadas na ciência do século XX, que trouxeram contribuições significativas para a ampliação e o entendimento na área da linguística; e por consequência, na linguística aplicada, bem como, para o surgimento da análise dialógica do Discurso.

Ressaltamos que as ideias aqui apresentadas são iniciadas nas reflexões sobre o campo artístico-literário, mas que vão se solidificando ao ponto de observarmos a ampliação desses entendimentos para todos os aspectos da língua(gem) e com tal relevância que se amalgamaram nesse campo. Essa amálgama ocorre principalmente acerca do pensamento linguístico e estudo da língua(gem), o qual busca a compreensão da língua(gem) e do sujeito da língua(gem), observando a perspectiva social.

Por fim, evidenciamos que os conceitos fundantes das ideias de Bakhtin e o Círculo não são apresentados de maneira definitiva e, sim, em uma construção de sentidos que vai se ampliando e entrecruzando, de modo que entender um conceito demanda perceber outro e vice-versa, de maneira sempre dialógica.

³¹ Reenunciamos sobre Bakhtin e o Círculo que nossas proposições aqui apresentadas se situam nas autorias de: Mikhail M. Bakhtin (1895-1975), Valentin N. Volochínov (1895-1936) e Pavel N. Medviédev (1891-1938). Destacamos que cada autoria do Círculo responde a diferentes teorias no espaço-tempo que contempla o início do século XX, assim, dialogando com os estudos da linguagem que se ancoravam na filosofia, na estilística, na poética e na linguística. Da reflexão e do diálogo com essas teorias emergem as ideias do Círculo que se direcionaram ao caráter interacional e social da linguagem.

O pensamento teórico-filosófico do Círculo circunda alguns pilares para o seu entendimento, dos quais se destacam a *interação verbal*, o *enunciado concreto*, o *signo ideológico* e o *dialogismo*³². Assim, esses temas se farão presentes nas acepções aqui refletidas que se configuram em quatro seções que delineiam as construções teórico-filosóficas do Círculo, sendo: a Língua(gem) e discurso; o Cronotopo; a Enunciação, e finalizamos com a Ideologia e a Valoração, sendo estas as acepções que se configuram em conceitos fundantes para o entendimento da arquitetura de Bakhtin.

3.1 A LÍNGUA(GEM) E O DISCURSO

Com vistas ao entendimento sobre as concepções teórico-filosóficas do Círculo acerca da língua(gem) e o discurso, revisitamos, inicialmente, as obras *A construção da enunciação e outros ensaios* e *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, bem como discussões de interlocutores do Círculo para refletir e apresentar os constructos teóricos-filosóficos da língua(gem) e do discurso que permeiam a arquitetura de Bakhtin e o Círculo.

A partir disso, constatamos que as proposições do Círculo recebem importância no Brasil, nos anos de 1980, em que, como já dito nas seções anteriores, passam a ser estudadas de modo mais amplo, o que culmina com reverberações importantes no ensino da língua(gem) e com reflexos relevantes na educação linguística e, por conseguinte na elaboração de políticas linguísticas que se solidificaram nos documentos parametrizadores da educação; destes, cronotopicamente, destacamos o nosso objeto de análise, a BNCC (2018).

Para o melhor entendimento sobre a **língua(gem)** e **discurso**, faz-se necessário observarmos um aspecto fundamental das concepções teórico-filosóficas do Círculo que permeiam toda a arquitetura de Bakhtin e o Círculo e que se configura no dialogismo. Assim, acentuamos que a concepção do dialogismo emerge do diálogo e este só pode ser entendido como discurso que se manifesta na “[...] *língua em sua integridade concreta e viva* [...]” (Bakhtin, 2015 [1929/1963], p. 207).

Desse modo, compreendemos que a língua(gem), a partir da perspectiva social, cunhada por Bakhtin e o Círculo, concretiza-se no discurso que *a priori* pode ser entendido como o fenômeno da língua(gem), no qual ocorre a efetivação, ou seja, a realização concreta e viva da materialidade linguística.

³² Essas acepções que fundamentam as inteligibilidades teórico-filosóficas de Bakhtin e o Círculo se apresentam diluídas neste capítulo por meio das reflexões sobre os temas centrais aqui elencados.

Nesta perspectiva sobre a **língua(gem)**, reenunciamos que o olhar para a língua(gem) de Bakhtin e o Círculo se situa a partir de uma dimensão fundamental, isto é, a social. Isso porque, na concepção do círculo, a função central da língua(gem) está na interação entre sujeitos historicamente situados. Assim, é ressignificada a concepção de língua(gem) como expressão do pensamento (subjativismo idealista), embora não seja negada a relação entre pensamento e língua(gem), nem a concepção de língua(gem) como instrumento de comunicação (objetivismo abstrato), acepção na qual a língua é entendida como um sistema de signos. Tal reflexão se direciona para a percepção da língua(gem) no intercurso das relações sociais.

Remetemo-nos às décadas iniciais do século XX³³, – cronotopo no qual situamos as construções teórico-filosóficas de Bakhtin e o Círculo, para melhor entendermos essa concepção da língua(gem) como interação entre sujeitos historicamente situados – pois é no começo deste século que se iniciam as construções teórico-filosóficas com base no conhecimento científico e filosófico daquele espaço-tempo.

Assim, apresentamos dois pensamentos filosófico-linguísticos do século XX reconhecidos pelo Círculo e que serviram de reflexões para a construção dos constructos teórico-filosóficos que se situaram nas tendências do “subjativismo idealista” e no “objetivismo abstrato”. Isso se torna necessário para a melhor compreensão da percepção da língua(gem) como interação difundida pelos estudos do Círculo, pois esta percepção envolve a dimensão social e suas reverberações.

As concepções sobre o subjativismo idealista foram influenciadas principalmente por Wilhelm Humboldt, que percebia a língua(gem) como representação da mente e manifestada no ato da fala. Nessa percepção do subjativismo idealista, observa-se a relação entre a criação linguística e a criação artística, considerando-se a língua como fenômeno que se materializa do interior para o exterior do indivíduo. Argumentamos que a língua(gem) nessa perspectiva emerge da consciência individual de cada falante e não contempla o outro da enunciação, enquanto na perspectiva do Círculo ela só adquire sentidos a partir da realidade social. Isso porque a “*enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados [...]*” (Bakhtin/Volochínov, 2014 [1929], p. 116).

O subjativismo idealista percebe a língua como um fenômeno que tem sua origem no interior do indivíduo, logo a enunciação, de acordo com essa

³³ Evidenciamos o início do século XX, pois este situa o cronotopo no qual as construções teórico-filosóficas de Bakhtin e o Círculo se constroem, para melhor entendermos essa concepção da língua(gem) como interação entre sujeitos historicamente situados.

visão, partiria do interior para o exterior do sujeito. Ainda nessa linha de pensamento, a língua é estabelecida como uma criação ininterrupta, cuja evolução se dá de modo autônomo e ilimitado. Essa postura idealista defende a ideia de que o indivíduo tem pleno poder de criar e recriar expressões linguísticas e, por isso, possui esse caráter autônomo e ilimitado no que se refere à linguagem situada no ato da fala (Silva e Leite, 2013, p. 40).

Deste modo, constatamos que a interação na vertente do subjetivismo idealista não contempla o processo de interação verbal, sendo essa uma crítica elaborada por Volochínov (2019 [1930b]), pois esta percepção fundamenta-se na “*função de formação do pensamento, independente da comunicação*” (Bakhtin, 2011 [1979], p. 270). Destacamos que essa perspectiva abandona os fatores interacionais e sociais que se apresentam de modo dialógico na enunciação, no qual os constituintes do discurso: o eu e outro e o meio e suas inter-relações são negligenciados. Nessa tendência filosófica de língua(gem), o sujeito é psicológico, enquanto na visão do Círculo, o sujeito é dialógico.

Apresentamos os principais pressupostos dessa abordagem que constitui o subjetivismo idealista:

- 1 A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (“energia”), que se materializa sob a forma de atos individuais da fala;
- 2 As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual;
- 3 A criação linguística é uma criação significativa, análoga à criação artística;
- 4 A língua, enquanto produto acabado (“ergon”), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética) apresenta-se como um depósito inerte, tal como a lava fria da criação linguística, abstratamente construída pelos linguistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado (Bakhtin/Volochínov, 2014 [1929], p. 74-75).

Em vista disso, ressaltamos a crítica por essa percepção situar à língua(gem) como um ato individual de fala, que não contempla, no processo interacional, o contexto e as situações sociais de interação, configurando-se em um produto pronto, acabado. Desse modo, a ação de criação individual da fala consiste na realidade da língua(gem), sendo esta o meio pelo qual tal fenômeno se materializa e acontece (Bakhtin/Volochínov, 2014 [1929]).

Assim, ao considerarmos a enunciação individual como objeto de reflexão da língua(gem), desconsideramos aquilo que é exterior a ela, ou seja, os aspectos sociais da interação e, por conseguinte, da língua(gem). Desse modo, essa tendência filosófica despreza no processo interacional comunicativo, o outro, que é parte fundamental para as enunciações e, portanto, para o projeto de dizer de cada um.

Por outro lado, a vertente intitulada objetivismo abstrato situa a língua como um sistema de sinais e como instrumento para a comunicação entre os sujeitos, e negligencia, no processo de entendimento da língua(gem), a interação verbal, a qual é parte integrante do fator social que determina o discurso (Bakhtin/Volochínov, 2014 [1929]).

Nesse contexto, o objetivismo abstrato possui características que negam as relações de ordem intersubjetiva e de relação de situação de interação, podendo-se elencar que: a língua(gem) é realizada por enunciações individuais; as leis que explicam a língua(gem) são as mesmas leis da psicologia individualista; há um produto pronto e a consciência reproduz esse produto; a língua é um produto acabado, de forma que apenas representa esse produto, configurando-se num viés representacionalista da língua(gem) (Silva e Leite, 2013).

Cabe ressaltarmos que o “objetivismo abstrato”, que se configurou como a segunda tendência filosófica linguística no século XX, emerge a partir das reflexões de Ferdinand de Saussure, apontando à compreensão da língua como fator social. Entretanto, essa concepção social está atrelada ao sistema psíquico, que expõe o indivíduo a um sistema linguístico pronto, imóvel e limitado, ditado por signos e regras que impedem o sujeito de agir sobre sua própria língua, a fim de modificá-la.

Essa tendência carregava as seguintes características centrais.

1. A língua é um sistema estável, imutável, de formas linguísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual a consciência individual e peremptória para esta.
2. As leis da língua são essencialmente leis linguísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos linguísticos no interior de um sistema fechado. Estas leis são objetivas relativamente a toda consciência subjetiva.
3. As ligações linguísticas específicas não têm nada a ver com valores ideológicos (artísticos, cognitivos ou outros). Não se encontra, na base dos fatos linguísticos, nenhum motor ideológico. Entre a palavra e seu sentido não existe vínculo natural e compreensível para a consciência, nem vínculo artístico.
4. Os atos individuais da fala constituem, do ponto de vista da língua; simples refrações ou variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normativas. Mas são justamente esses atos individuais de fala que explicam a mudança histórica das formas da língua; enquanto tal, a mudança é do ponto de vista do sistema, irracional e mesmo desprovida de sentido. *Entre o sistema da língua e sua história não existe nem vínculo nem afinidade de motivos. Eles são estranhos entre si* (Bakhtin/Volochínov, 2014 [1929], p. 85, destaques do autor).

Ao observarmos o excerto, destacamos que a organização dos fenômenos linguísticos está centrada na ideia da língua como sistema voltado a si mesmo, de modo que o conceito de signo linguístico (significado, significante) é situado no próprio sistema. Assim, essa

perspectiva do objetivismo abstrato apresenta a língua como imutável, fato que negligencia os fatores sociointeracionais da enunciação. Isso porque omite as relações de interação entre o eu e o outro, que são fatores preponderantes no processo interacional de enunciação, de modo que a linguagem se mostra “*deduzida da necessidade do homem de autoexpressar-se, de objetivar-se*” (Bakhtin, 2011 [1979], p. 270). Assim, observamos a crítica a essas duas percepções, pois entendem “*a essência da linguagem nessa ou naquela forma, por esse ou aquele caminho se reduz à criação espiritual do indivíduo*” (Bakhtin, 2011 [1979], p. 270).

Diante dos expostos, reenunciamos que a língua(gem) na concepção do Círculo se situa em uma perspectiva diferente a estas duas correntes do pensamento ocidental. Isso porque, com essas percepções das duas tendências em diálogo (isto é, o subjetivismo individualista e o objetivismo abstrato), o Círculo se diferencia ao observar a língua(gem) como resultado da interação verbal, pois a língua só produz sentidos no contexto das relações entre sujeitos da interação verbal.

A verdadeira substância da Língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas [a língua como sistema de formas, tal como concebida pelo estruturalismo] nem pela enunciação monológica isolada [a língua como expressão de uma consciência constituída individualmente], nem pelo ato psicofisiológico de sua produção [atividade mental interiorizada], mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim, a realidade fundamental da língua (Bakhtin/Volochínov, 2014 [1929], p. 127).

A citação em tela permite realçarmos a crítica de Volochínov em Bakhtin/Volochínov (2019 [1930a]) em sua análise sobre o estruturalismo, evidenciando a língua como sistema; critica também a língua como expressão de uma consciência constituída individualmente, assim como o fato de a língua ser atividade mental interiorizada, o que negligencia os aspetos sociais da língua(gem). Ponderamos, com base no exposto, que na perspectiva do Círculo tanto o subjetivismo idealista quanto o objetivismo abstrato omitem aspectos essenciais da língua(gem); isso porque, para o Círculo, a essência da língua(gem) está na interação verbal entre os indivíduos, no contexto das relações sociais.

Frente ao exposto, remetemo-nos à visão dialógica da língua(gem) na qual a língua é concebida como objeto social e, dessa forma, mutável. A língua(gem) é determinada pelas condições reais da enunciação, pela situação social imediata e pela ideia de um horizonte social das diferentes esferas (marcado pela condição de produção, condição de circulação e condição de recepção, no sentido de compreensão, do enunciado).

Constatamos, assim, que a língua(gem) se constitui enquanto processo interacional e que demanda interlocutores, os quais são sujeitos situados que carregam valores crenças e as manifestam como produto em sua enunciação. Isso porque os sujeitos, ao proferirem uma enunciação, não tomam as formas da língua de um sistema de signos, negligenciando as relações sociais e interativas, mas sim as considerando a partir de uma postura ativa dos sujeitos da interlocução que é construída conforme os seus horizontes axiológicos (valorativos).

Assim, a concepção de linguagem enquanto **interação verbal** ancora-se na discussão sobre essas duas vertentes (o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato), na qual Bakhtin e o Círculo, de modo dialógico, expressam suas incongruências em favor de um pensamento que observa a linguagem como social, na qual a sua natureza é vista como interacional no direcionamento comunicativo para o outro. Desse modo, a interação verbal constitui-se, para o Círculo de Bakhtin, na “*realidade fundamental da língua*” (Bakhtin/Volochínov, 2014 [1929], p. 127).

Reenunciamos que a língua(gem) deve ser incluída em um complexo universo denominado de atmosfera social, pois percebemos nela o atravessamento dessa atmosfera e as suas ressonâncias. Isso porque a língua(gem) humana demanda, no processo de interação, um falante e um ouvinte, permeados pela situação social de comunicação e suas multifaces (Volochínov, 2013 [1925-1930]).

A partir das multifaces e do processo interacional que a língua(gem) apresenta, a partir da lente social, emergem algumas percepções importantes, das quais podemos destacar o intercâmbio social e interação verbal, o discurso, configurando-se no discurso monológico e discurso dialógico, a dialogicidade da língua(gem) interior, a orientação social da enunciação, a parte - subentendida - da enunciação, a situação e a forma da enunciação: a entonação, a seleção e a disposição das palavras e a estilística da enunciação da vida cotidiana (Volochínov, 2013 [1925-1930]).

Todas essas características constitutivo-funcionais da língua(gem) nos remetem novamente ao discurso no qual encontramos reflexões sobre a palavra, pois:

A palavra da língua é uma palavra semi-alheia. Ela só se torna própria, quando o falante a povoa com sua intenção, com seu acento, quando a domina através do discurso, torna-a familiar com sua orientação semântica e expressiva. Até o momento em que foi apropriado, o discurso não se encontra em uma língua neutra e impessoal (pois não é do dicionário que ele é tomado pelo falante!), ele está nos lábios de outrem: e é lá que é preciso que ele seja isolado e feito próprio (Bakhtin/Volochínov, 2014 [1929], p. 100).

Assim, ressaltamos o discurso como parte essencial no processo interacional, pois neste a palavra adquire vida na enunciação; com base nas nuances sociais, a palavra se carrega de significados e sentidos únicos na interação. Isso posto, destacamos a língua(gem) como objeto social, pois nesta acepção se evidencia a interação entre sujeitos historicamente situados como função central da língua(gem), e não como instrumentos de comunicação ou como expressão do pensamento. Nesse contexto, ressaltamos que a concepção de língua(gem) como interação social abrange uma “[...] *dinâmica de múltiplas inter-relações responsivas entre posições socioavaliativas. Na interação vista pelo olhar Bakhtiniano, não se trocam mensagens, mas se dialogizam axiologias [valores, pontos de vista] [...]*” (Faraco, 2009, p. 219).

Desse modo, reenunciamos que, para Bakhtin e o Círculo, na interação toda palavra procede de alguém e se dirige para alguém, de modo que toda palavra “*serve de expressão a um em relação ao outro*” (Bakhtin/Volochínov, 2014 [1929], p. 117). Assim, a interação, observada como realidade fundamental da linguagem, é um processo de expressar-se em relação a outrem e não necessariamente para o outro, de modo que o eu só existe em relação ao outro.

Diante dessas reflexões, reafirmamos que nos constructos teórico-filosóficos do Círculo, a concepção de língua(gem) situa-se na interação humana, na qual sujeitos situados historicamente se constituem e dialogam com o outro, deste modo centrando-se na relação constitutiva com a situação social (na qual os enunciados são produzidos em situações sociais de interação), em que os interlocutores elaboram e enunciam o seu projeto de dizer, ou respondem a este de modo que, na interação verbal, os interlocutores (reais ou presumidos) possuem participação ativa, na concretude da língua(gem).

Situamos epistemologicamente um pouco mais sobre as inteligibilidades de Bakhtin e o Círculo sobre a concepção de **Discurso**, haja vista que tal conceito se configura na materialização da língua(gem) por meio dos enunciados concretos. Cabe salientar que o conceito de discurso, assim como os demais aqui apresentados, não possuem uma conceptualização finalizada no Círculo, mas sempre em uma construção dialógica de sentidos que se entrecruzam. As obras *Problemas da Poética de Dostoiévski* (Bakhtin, 2015 [1929/1963]), *Questões de Literatura e de Estética* (Bakhtin, 2014 [1975]) e *A construção da enunciação e outros ensaios* (Volochínov, 2013 [1925/1930]) e seus interlocutores contemporâneos subsidiam as construções teórico-filosóficas sobre este conceito tão importante para Bakhtin e o Círculo.

Nesse sentido, destacamos que, para Bakhtin e o Círculo, importam as relações dialógicas presentes na língua(gem), pois elas matizam o discurso por meio de enunciações que compreendem-na como viva e concreta, ultrapassando assim o linguístico para o extralinguístico. Para essa concepção, que ultrapassa as teorias do início do século, como já mencionado, Bakhtin postulava a observação da língua(gem) em meio aos aspectos concretos da materialidade linguística, contemplando o aspecto social intrínseco à língua(gem), o que demandaria a constituição e fundação de uma nova disciplina linguística, que foi denominada de metalinguística ou translinguística (Bakhtin, 2015 [1929/1963]). Nessa perspectiva, acerca do cronotopo do início do século XX, situamos que a linguística, naquele espaço-tempo, desconsiderava as relações dialógicas presentes na língua(gem).

Essas relações se situam no campo do discurso, pois este é por natureza dialógico e, por isto, tais relações devem ser estudadas pela metalinguística, que ultrapassa os limites da Linguística e possui objeto autônomo e metas próprias (Bakhtin, 2015 [1929/1963], p. 209).

Diante do exposto, reenunciamos que para Bakhtin o discurso está intrínseco à materialidade linguística, de modo que para além da materialidade existem relações de sentidos, vozes, valorações, etc., que precisam ser percebidas juntamente, pois “*as pesquisas metalinguísticas, evidentemente, não podem ignorar a linguística e devem aplicar os seus resultados*” (Bakhtin, 2015 [1929/1963], p. 207). Assim, é por meio da materialidade que alçamos as relações dialógicas, isto é, “*as relações de sentido que atribuem a unicidade do enunciado e permitem que seja compreendido*” (Oliveira, 2021, p. 69).

Observamos, assim, que Bakhtin destaca o discurso como objeto dessa nova disciplina, a metalinguística, haja vista que, sob o viés linguístico, preocupar-se-ia apenas com as relações concreto-semânticas das enunciações, o que desprezaria os aspectos extraverbais da língua(gem). Isso porque, embora as relações lógicas não possam ser dissociadas do campo do discurso, é preciso contemplar as relações extralinguísticas que observam a língua(gem) como fenômeno integral, concreto e que se configuram no dialogismo: “[...] *A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes*” (Bakhtin/ Volochínov, 2014 [1929], p. 128).

O discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir (Bakhtin, 2014 [1975], p. 274).

Encontramos o outro, então, a partir de sua enunciação concreta, pois a enunciação discursiva se dá na interação entre diferentes sujeitos do discurso, de modo que, ao situarmos as construções de sentido entre os falantes, percebemos as relações dialógicas que perpassam elementos puramente linguísticos e que se representam no extraverbal. (Bakhtin, 2015 [1929/1963]).

Em face do que se apresenta, refletimos que em uma perspectiva social, o discurso enquanto materialização da língua(gem) é entendido como uma manifestação social que perpassa a forma e o conteúdo da materialidade linguística, pois além dela, existem os aspectos concretos da vida e da língua(gem) e a variedade de aspectos que a permeiam, contemplando assim desde a interação até constructos semânticos mais abstratos (Bakhtin, 2014 [1975]).

Diante disso, identificamos que a percepção de Bakhtin e o Círculo sobre o discurso ultrapassa a materialidade linguística porque outros aspectos da interação se fazem presentes, dos quais podemos destacar: os sujeitos da língua(gem), o cronotopo, o dialogismo que se configura em aspectos concretos da vida e intrínsecos à língua(gem). Isso posto, reenunciamos que a língua(gem), materializada no discurso, na perspectiva de Bakhtin e o Círculo, torna-se viva, real e concreta, a partir das relações dialógicas que a perpassam, pois enquanto discurso vivo e concreto, constatamos as suas relações com a autoria, com a intenção, com o tom, com o projeto de dizer, com a ideologia, com a axiologia, com o espaço-tempo, etc., sendo estas relações dialógicas presentes na materialização da língua(gem).

Perante o exposto, destacamos a percepção de discurso na qual Bakhtin enuncia a “língua em sua integridade concreta e viva”, isto é, “[...] *língua como fenômeno integral concreto*” e na composição do discurso como um “*fenômeno concreto, muito complexo e multifacético* [...]” (Bakhtin, 2015 [1929/1963], p. 207). Reenunciamos que essas percepções sobre o discurso de Bakhtin iniciam-se no olhar sobre o matiz artístico-literário, no qual o autor observa dois tipos de discursos: os monovocais e os bivocais. Os monovocais ou monológicos configuram-se naqueles discursos que silenciam a voz do outro, enquanto o bivocal é aquele que interage com o outro, na interação interlocutiva, caracterizando o discurso como um fenômeno social que abarca características extraverbais, que perpassam do linguístico para o extralinguístico.

Diante do que se evidencia, situamos na perspectiva de Bakhtin e o Círculo três tipos de discursos: o discurso referencial direto, o discurso imediato, direto e plurissignificativo e o dialógico. Destes, constatamos o discurso referencial direto e o imediato, direto e

plurissignificativo como discursos monológicos, pois ambos são voltados ao objeto do discurso, enquanto o primeiro é voltado a sua expressão, não marca outras vozes, e desconsidera os já ditos que permeiam o objeto do discurso.

O segundo, o *discurso imediato, direto e plurissignificativo* (Bakhtin, 2015 [1929/1963]), orientado à autoria, aparece como um discurso de uma só voz, de modo que não são perceptíveis relações dialógicas.

Já o terceiro tipo, o dialógico, é considerado bivocal, pois observa as vozes que o constituem e o tom valorativo que o entretece, de modo que entre o objeto discursivo e o discurso observamos os discursos de outrem, as outras vozes presentes, os já ditos sobre o objeto e assim a sua ressignificação. Dessa forma, percebemos que no discurso dialógico, ao observar o seu objeto, situamos os discursos de outrem, que o valoram e o ressignificam de modo que ele “*já [está] desacreditado, contestado, avaliado, envolvido por sua névoa escura ou, pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele*”, uma vez que “*o objeto está amarrado e penetrado por ideias gerais, por pontos de vista, por apreciações de outros e por entonações.*” (Bakhtin, 2014 [1975], p. 86).

Nesse caso, destacamos três variações de estilo do discurso na modalidade bivocal, com base nos estudos da esfera artístico-literária, mas que mantêm um traço comum, isto é, a interação, a partir da relação com o outro na interlocução, na qual “[...] *a palavra tem duplo sentido, voltando para o objeto do discurso como palavra comum e para um outro discurso, para o discurso de um outro*” (Bakhtin, 2015 [1929/1963], p. 212 grifos do autor). Desse modo, percebemos que no discurso bivocal, a linguagem se apresenta de modo interacional, no qual o eu e outro dialogam. Isso posto, percebemos a linguagem como interação na qual o outro é fundamental, mesmo que esse outro seja um eu-interior.

Sobre a bivocalidade do discurso, atentamos para as concepções do Círculo na esfera artístico-literária, no estudo do romance, no qual se destacam três variações de discurso que se apresentam:

- 1) na estilização e o *skaz*;
- 2) na paródia;
- 3) no diálogo

Identificamos essas três variações bivocais voltadas ao outro da interlocução no romance, pois na estilização e na paródia, encontra-se a palavra bivocalizada de forma passiva, na qual “[...] *o estilizador usa o discurso de um outro como discurso de um outro e assim lança uma leve sombra objetificada sobre esse discurso.*” (Bakhtin, 2015 [1929/1963], p. 217).

O *skaz*³⁴, nessa perspectiva, configura-se em uma narração que se destaca como um discurso falado que deixa de ser literário, sendo orientado com base no outro interlocutor, na maneira de falar do outro, com fins à composição da narração, na qual, “[...] *o autor inclui no seu plano o discurso do outro voltado para as suas próprias intenções*” (Bakhtin, 2015 [1929/1963], p. 221). Destacamos assim que, na estilização, ocorre o uso da palavra de outrem de acordo com as intenções do falante, na qual se utilizam as palavras do outro em movimentos de concordância e assimilação, de modo que transparece ser do enunciador, mas sem desconsiderar o outro. Assim, situa-se a assimilação da palavra alheia para os interesses do autor, mas demarcando o discurso enunciativo (Oliveira, 2021).

Na segunda variação, a paródia, verificamos que a voz do autor se contrapõe à voz do outro, buscando significação oposta, de modo que há oposição entre as vozes. Um discurso bivocal de vozes opostas. Então, na paródia existe uma relação com a palavra do outro em que há um embate entre a voz do enunciador e a que é reenunciada, em um movimento de discordância. Identificamos esse embate através da ironia relacionada à voz enunciada, em que a voz de outrem parodiada se mostra explícita por meio da rejeição entendível ao discurso desse (Morson; Emerson, 2008).

Na terceira variação, o diálogo, encontramos a palavra ativa, e nela percebemos uma bivocalidade, na qual a interpretação das palavras de outrem serve de orientação para uma nova palavra. Há um diálogo em construção com o outro em que é perceptível o enfrentamento entre as vozes do discurso e que é influenciado internamente pelo discurso do outro e, por conseguinte, dialogizado.

Nessa perspectiva do diálogo bivocal, encontramos duas acepções embasadas nas teorizações do Círculo: a polêmica velada e as réplicas.

A polêmica velada diz respeito ao discurso em que o autor constrói seu discurso resguardando o objeto, contudo, contestando o discurso do outro quanto ao mesmo objeto. As réplicas, de modo semelhante, tratam de um mesmo objeto em contestação constante, porém, diferentemente, apresentam reação simultânea, com reelaboração das orientações a todo instante (Santos-Clerisi, 2020, p. 76).

Identificamos, assim, que no discurso bivocal da estilização e da paródia centra-se o trabalho do autor em construir significação a partir do discurso do outro, buscando o seu projeto de dizer, no qual sua enunciação não é influenciada pelo outro de forma a se defender.

³⁴ O *skaz* é uma narrativa específica de uma voz que se distancia do autor. Assim, no campo artístico-literário, o *skaz* é um texto que aparece na narrativa com características que se assemelham à fala.

Já no diálogo, a palavra do outro traz reflexos importantes no discurso do autor, influenciando diretamente suas enunciações, sendo assim uma variedade ativa de discurso.

Desse modo, destacamos que entre a polêmica velada e o diálogo organizado em réplicas, neste as palavras são orientadas ao outro, a palavra do outro respondendo assim ao outrem do discurso. Isso porque a palavra do outro “*penetra profundamente no âmago do discurso intensamente dialógico. É como se esse discurso reunisse, absorvesse as réplicas de outro, reelaborando-as intensamente*” (Bakhtin, 2015 [1929/1963], p. 225).

Em síntese, consideramos que o discurso dialógico é uma variedade ativa porque é o tipo de discurso que diz respeito à vida real e concreta, e que se configura no discurso situado na comunicação dialógica da prática cotidiana.

Um membro de um grupo falante nunca encontra previamente a palavra como uma palavra neutra da língua, isenta das aspirações e avaliações de outros ou despovoada das vozes dos outros. Absolutamente. A palavra, ele a recebe da voz do outro e repleta de voz de outro. No contexto dele, a palavra deriva de outro contexto, é impregnada de elucidações de outros. O próprio pensamento dele já encontra a palavra povoada. (Bakhtin, 2015 [1929/1963], p. 232).

Portanto, a palavra não é um objeto, pronto e acabado, mas sim uma forma ativa que se modifica, adapta-se de acordo com as constituições sociais, culturais, ideológicas, etc., dos sujeitos da interação comunicativa, de maneira que o outro interlocutor é parte ativa no diálogo. Assim, “[...] *toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. [...]. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro*” (Bakhtin/Volochínov, 2014 [1929], p. 117, grifos do autor).

Com destaque para a bivocalidade, percebemos nas teorizações de Bakhtin e o Círculo que são encontradas duas orientações no discurso dialógico: os discursos já-ditos e os discursos pré-figurados. Os já-ditos são aqueles que antecedem o discurso do autor, de modo que são impregnados de sentidos outros e que a partir do autor se ressignificam ao seu projeto discursivo, enquanto os pré-figurados são os que sucedem a interação comunicativa.

Constatamos, assim, a compreensão do discurso com o seu objeto, na qual situamos também a intermediação do discurso do eu e do outro, em que se observam diferentes discursos acerca do mesmo objeto, configurando-se nos discursos já-ditos. Desse modo, quando construímos nosso discurso, ele está

[...] já difamado, contestado, avaliado, envolvido ou por uma fumaça que o obscurece ou, ao contrário, pela luz de discursos alheios já externados a seu

respeito. Assim destacamos seu aspecto socioideológico, pois ele está envolvido e penetrado por opiniões comuns, pontos de vista, avaliações alheias, acentos (Bakhtin, 2015 [1934-1935], p. 48).

Inferimos, portanto, que há muitas vozes, pontos de vistas, acentos, valorações, etc. que se apresentam nas enunciações discursivas, de modo que os já-ditos penetram no discurso e se ressignificam na construção de sentidos da enunciação discursiva. Logo, “[...] *todo discurso da prosa extraliterária - discurso do dia a dia, o retórico, o científico - não pode deixar de orientar-se “dentro do que já foi dito”, “do conhecido”, “da opinião geral”, etc*” (Bakhtin, 2015 [1934-1935], p. 51).

Dessa maneira, Bakhtin 2014 [1975], aponta-nos que:

O discurso vivo e corrente está imediata e diretamente determinado pelo discurso-resposta futuro: ele é que provoca esta resposta, presente-a e baseia-se nela. Ao se constituir na atmosfera do “já dito”, o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito, discurso, porém, que foi solicitado a surgir e que já era esperado. Assim é todo diálogo vivo (Bakhtin, 2014 [1975], p. 89).

Destacamos, então, o diálogo vivo e sua relação com os discursos já-ditos e os pré-figurados, haja vista que todo discurso é situado em um espaço-tempo e a partir deste adquire sentidos outros, de modo que o discurso dialógico é vivo, concreto e sempre permeado pela relação com o outro, na qual a linguagem é uma manifestação social que se materializa no discurso (Bakhtin, 2014 [1975]). Assim, compreendemos que o discurso não está centrado em si mesmo, uma vez que emerge da palavra e das características extraverbais que configuram a enunciação discursiva.

Dessa maneira, em síntese, o discurso existe pois a linguagem, por sua característica dialógica, traz às enunciações discursivas forças que trazem ao embate discursivo novas percepções sobre o objeto do discurso, de modo que este está sempre sendo reelaborado e construído conforme o projeto de dizer dos interlocutores.

Reenunciamos assim que, no discurso, o extraverbal precisa ser observado em relação ao objeto, no qual as condições de produção, a valoração, a enunciação, o cronotopo precisam ser constatados. Desse modo, todo discurso é uma arena de vozes que se encontram e se embatem, na qual forças (centrípetas e centrífugas) atuam de modo a silenciar ou a consagrar sentidos, modificando ou solidificando discursos já-ditos e figurados.

Por fim, consideramos explanadas as principais ideias sobre o discurso. Assim, para melhor entendimento e construção de sentidos relacionado às outras acepções da arquitetura

de Bakhtin e o Círculo, como materialidade linguística a partir de uma metalinguística que contempla o extraverbal, da língua(gem) e do discurso, apresentamos a seguir a concepção teórica de Cronotopo que situa o signo linguístico no espaço-tempo.

3.2 CRONOTOPO

Fundamentados nos constructos teórico-filosóficos de Bakhtin e o Círculo que se configuram em uma arquitetônica, destacamos nesta seção o conceito fundante que permeia as relações entre o espaço e o tempo (já tão mencionados no transcórre dessa tese) denominado cronotopo. Salientamos que as reflexões sobre essa acepção em Bakhtin, de acordo com as considerações do Círculo, têm início no escopo da literatura, considerando que Bakhtin esboça e escreve seus ensaios filosóficos apoiado no universo artístico-literário.

Esses constructos sobre o cronotopo no universo artístico-literário ocorrem alicerçados na análise de narrativas nas construções teórico-filosóficas de Bakhtin, nas quais o autor observa a humanidade vivendo em diferenças culturais e contextos sociais em diferentes relações espaço-temporais, demonstrando diferentes cronotopos. O próprio Bakhtin enuncia que as concepções teóricas filosóficas sobre o cronotopo não se restringem apenas à literatura, mas a todo o universo da cultura, salientando que: “*É dos cronotopos reais desse mundo que representa que se originam os cronotopos refletidos e criados do mundo refletido na obra (no texto)*” (Bakhtin, 2014 [1975], p. 230).

Para melhor entendimento sobre a temática, identificamos que, a partir do século XX e da teoria estruturalista, o tempo e o espaço começaram a estar integrados nos estudos filosóficos, principalmente devido à noção advinda da física sobre o tempo e o espaço (Belmong; Borghart 2015). Bakhtin observava a natureza das configurações espaço-temporal na narrativa, mas não com a mesma igualdade da teoria de Einstein, observando o tempo como uma quarta dimensão do espaço, mas sim com uma visão de espaço-tempo que dialogava com a teoria de Einstein, com a filosofia de Kant e do fisiólogo Ukhtômski.

Desse modo, o conceito de cronotopo é construído:

[...] como uma síntese bem pessoal da noção tomada de empréstimo ao fisiólogo russo Aleksei Ukhtômski, das concepções kantianas de espaço e tempo como formas indispensáveis de todo conhecimento (que Bakhtin aceita não como transcendentais, mas como formas da verdadeira realidade) e de aspectos da teoria da relatividade de Einstein. [...] o que lhe importa da teoria de Einstein é a inseparabilidade do espaço e do tempo, vendo este como a quarta dimensão do espaço (Bezerra, 2014 [1975], p. 249).

O próprio Bakhtin explicita que a relação do cronotopo com o espaço-tempo einsteiniano deve ser visto como mais que uma mera metáfora ou analogia, afirmando que o que importa é o significado que ele demonstra sobre a inseparabilidade do tempo e do espaço (Bakhtin, 2014 [1975]).

Outra contribuição importante que traz ressonâncias à concepção de cronotopo de Bakhtin é a filosofia de Kant, na qual Bakhtin demonstra a concepção de que a ideia de tempo e espaço é essencialmente uma categoria através da qual os seres humanos percebem e estruturam o mundo circundante, configurando-se em formas imprescindíveis de cognição (Morson; Emerson, 2008).

Desse modo, ressaltamos que Kant buscava empreender uma tentativa científica de desenvolver uma compreensão do sistema universal da percepção humana, através do tempo espaço, enquanto Bakhtin buscava evidências históricas de tal atividade perceptual como manifestada em textos literários. Assim, salientamos que Kant e Bakhtin não diferem em suas concepções de tempo e espaço, mas sim no que diz respeito aos seus focos de interesse (Belmong, 2015).

De acordo com Belmont (2015), as concepções filosóficas de Bakhtin sobre o cronotopo se familiarizaram nas ciências sociais nas décadas de 1970 e 1980, época na qual os estudos de Bakhtin são socializados de maneira mais abrangente. Assim, evidencia o cronotopo como uma das noções-chave para o pensamento bakhtiniano, o qual demonstra uma visão idiossincrática das relações espaciais e temporais na narrativa, e por consequência na linguagem, que eram o foco das reflexões de Bakhtin.

Por isso, o tempo e o espaço constituíam uma unidade fundamental, caracterizando-se em uma conexão intrínseca das relações temporais e espaciais (Bakhtin, 2014 [1975]). Isso porque, tanto no mundo físico quanto na ficção, identificamos a interligação do tempo e do espaço de modo indissociável (Belmong; Borghart, 2015). Desse modo, um acontecimento é sempre uma unidade dialógica, tanto quanto uma correlação: algo só acontece quando uma outra coisa com a qual ele pode ser comparado revela uma mudança no tempo e no espaço (Holquist, 2002, p. 116).

Consideramos que em uma obra literária e em suas enunciações, as relações espaço-temporais são marcadas por acontecimentos que denotam a um cronotopo específico de acordo com a cultura, sociedade, axiologia, subjetividades que servem de indicadores para determinado cronotopo. Desse modo, uma combinação de indicadores espaciais e temporais remetem à construção de sentidos em uma narrativa literária assim como no discurso.

No cronotopo artístico-literário, indicadores especiais e temporais se fundem num todo concreto, cuidadosamente pensado. O tempo como tal se concretiza, se encarna, se torna artisticamente visível; da mesma maneira, o espaço se torna carregado e responsivo aos movimentos do tempo, enredo e história. A intersecção de eixos e a fusão de indicadores caracterizam o cronotopo artístico. (Bakhtin, 2014 [1975], p. 12).

Apontamos dois importantes textos nos quais as reflexões teórico-filosóficas sobre o cronotopo são apresentadas e, a partir disso, difundidas. O texto que introduziu as percepções filosóficas sobre o tema da cronotopia foi elaborado em sua primeira versão em um manuscrito de 1937-1939, que por questões políticas não foi publicado. Entretanto, em 1973, Bakhtin editou o manuscrito para publicação, no qual adicionou e escreveu “Observações finais”. Assim, essa versão foi publicada em 1975, no livro “Questões de literatura e de estética”.

É nesse primeiro texto que Bakhtin, no ensaio intitulado no Brasil como: “As formas do Tempo e do cronotopo no romance”, apresenta um esboço teórico-filosófico sobre o cronotopo.

Chamaremos de cronotopo (que significa “Tempo-espaço”) a interligação essencial das relações de espaço e tempo como foram artisticamente assimiladas na literatura. Esse termo é empregado nas ciências matemáticas e foi introduzido e fundamentado com base na teoria da relatividade (Einstein). Para nós não importa o seu sentido específico na teoria da relatividade, e o transferimos dali para cá- Para os estudos da literatura-quase como uma metáfora (quase, mas não inteiramente); importa-nos nesse termo a expressão de inseparabilidade do espaço e do tempo (o tempo como a quarta dimensão do espaço). Entendemos o cronotopo como uma categoria de conteúdo forma da literatura (Aqui não comentaremos o cronotopo em outros campos da cultura) (Bakhtin, 2014 [1975], p. 11).

Mas, em um último artigo acrescentado a este ensaio, denominado de “Observações Finais”, o autor amplia a noção para além do campo literário, com destaque para toda comunicação discursiva quando pontua que “[...] *qualquer entrada no campo dos sentidos só se concretiza pela porta dos cronotopos*” (Bakhtin, 2014 [1973], p. 236).

O segundo texto, intitulado “O romance de educação e sua importância na história do realismo” foi publicado no livro “A estética da criação verbal”, que discute o tempo e o espaço nas obras literárias e que representam as obras centrais nas quais se discutem as construções filosóficas de Bakhtin sobre o espaço-tempo.

Cabe salientar que o cronotopo no escopo da teoria Bakhtiniana se apresenta como um conceito fundante e de extrema relevância para o entendimento epistemológico nas construções teórico-filosóficas que permeiam o Círculo de Bakhtin, sendo uma percepção

essencial no campo da análise do discurso e dos estudos literários. Dessa forma, o conceito de cronotopo se mostra fundamental para observarmos no curso histórico, cultural e social, as transformações ocorridas no espaço e no tempo e que nos conduziram às proposições no conceito teórico filosófico de cronotopia.

Assim, os constructos teórico-filosóficos sobre o cronotopo na perspectiva do Círculo de Bakhtin apontam para o encaixamento espacial e temporal da ação humana, permitindo-nos ter uma compreensão mais abrangente de como a humanidade atua nos diferentes espaços-tempos e em seu decorrer (Belmong, 2015).

Nessa direção, evocamos Huff (2021), que aponta:

Em complemento, podemos dizer que o termo cronotopo não trata do tempo-espaço físico e natural, mas da assimilação humana dessas categorias (assimilação que é sempre ideológica, portanto, refletida e refratada), e, nesse aspecto, a sua transposição do campo da física para o campo das ciências humanas é metafórica e não idêntica; no entanto, uma vez que o cronotopo no campo das ciências humanas é a assimilação humana da interligação de tempo e de espaço reais, isto é, do tempo e espaço físicos, naturais e históricos, há no cronotopo discursivo uma assimilação do cronotopo físico que transcende as barreiras da mera transposição conceitual de um campo a outro (Huff, 2021, p. 97).

Nessa toada, Santos-Clerisi (2020) nos aponta que a interligação do tempo e espaço é necessária “na criação/expressão de um contexto para uma obra (e então para um discurso)”, que nos remete à “*visão de homem, de história, de contexto sócio-histórico, de cultura, de valores ideológicos, enfim, de determinada realidade*” (Santos-Clerisi, 2020, p. 69).

Conforme já mencionado, Bakhtin inicia suas reflexões sobre cronotopo pela observação do campo da literatura a partir das características do romance e da relação do tempo e espaço para seus constructos teórico-filosóficos. Desta maneira, mostra que o cronotopo é fundamental para a compreensão de determinado acontecimento, para o narrador, para o autor, isto é, há sempre uma relação tempo-espaço refletida e refratada³⁵ nos discursos.

³⁵ A refração é um conceito da física óptica no qual ocorre modificação da velocidade da luz, trazendo nitidez à formação da imagem. Assim, na perspectiva do Círculo situam-se duas operações simultâneas nos signos linguísticos para sua referenciação: o *reflexo* e a *refração*. “[...] ‘refratar’ significa, aqui, que com nossos signos nós não somente descrevemos o mundo, mas construímos – na dinâmica da história e por decorrência do caráter sempre múltiplo e heterogêneo das experiências concretas dos grupos humanos – diversas interpretações (refrações) desse mundo. [...] Em outras palavras, a refração é o modo como se inscrevem nos signos a diversidade e as contradições das experiências históricas dos grupos humanos. Sendo essas experiências múltiplas e heterogêneas, os signos não podem ser unívocos (monossêmicos). A plurivocidade (o caráter multissêmico) é a condição de funcionamento dos signos nas sociedades humanas. (Faraco, 2009, p. 50-51).

Como exemplo, Bakhtin cita *o ponto de vista*, assim como vários cronotopos em uma narrativa. Observemos:

[...] o ponto de vista é cronotópico e abrange tanto o elemento espacial quanto o temporal. A isto se vincula imediatamente o ponto de vista axiológico (hierárquico) (a relação com o alto e o baixo). O cronotopo de um acontecimento representado, o cronotopo do narrador e o cronotopo do autor (a última instância autoral) (Bakhtin, 2011 [1979], p. 369).

Isso demonstra que o discurso enquanto acontecimento não pode ser dissociado de uma realidade, pois se situa em tempo e espaço específicos, relacionados com vários outros elementos, como a cultura, a história, com as ideias humanas, etc., que podem ser mutáveis a cada novo espaço-tempo, emoldurando-se a cada novo acontecimento.

Frente ao exposto, destacamos que “[...] *o cronotopo é responsável pela imagem-demonstração dos acontecimentos: o espaço, o tempo, os participantes, a situação imediata, a situação ampla* [...]” (Bezerril; Acosta-Pereira, 2011, p. 40). Sendo assim, não pode ser dissociada da cronologia do acontecimento, pois é sua característica a conexão intrínseca entre ambos, isso tanto no universo da ficção quanto no físico.

Santos-Clerisi (2020) mostra que “*o todo compreensivo e concreto (citação prévia) é resultado da fusão tempo-espaço, e não há todo que exista sem a inter-relação entre esses dois âmbitos*”. A autora apresenta como exemplo que, ao analisar uma obra literária, observamos se o discurso está relacionado à obra em um contexto de espaço e tempo que é próprio dela, tornando a obra literária “*concreta e real num mundo que é verdadeiro*” (Santos-Clerisi, 2020, p. 70).

Ao salientarmos esses aspectos do universo artístico-literário, percebemos então a importância dessa concepção teórico-filosófica de Bakhtin sobre o tempo e espaço para a concepção de gênero discursivo, pois:

[...] o cronotopo determina toda e qualquer unidade de uma obra, isto é, todas as definições espaço-temporais são inseparáveis em uma obra e são sempre constituídas pela matriz da unidade. A obra abarca o cronotopo de forma integral e plena. [...] o cronotopo é o centro organizador do gênero (Bezerril; Acosta-Pereira, 2011, p. 40).

Apreciando-se a unidade da obra literária, identificamos que as formas típicas expressas de cultura, ideal humano, história, etc. são ressaltadas cronotopicamente na obra e, por conseguinte, no gênero, em consequência “*das formas coletivas típicas expressas a partir*

dos gêneros que se evidenciam as temporalidades históricas dos homens em seus contextos” (Santos-Clerisi, 2020, p. 71).

Isso pode ser constatado nas palavras de Rodrigues (2001) demonstrando o assentamento de cada gênero em determinado cronotopo, isso porque está amalgamado em *“uma organização particular do tempo, do espaço e do homem sócio-históricos, ou seja, compreende uma situação social de interação particular (no sentido de que se diferencia das outras)”* (Rodrigues, 2001, p. 103).

Corroborando ao exposto, Amorim (2016 [2006]) traz que:

[...] o conceito de cronotopo trata de uma produção da história. Designa um lugar coletivo, espécie de matriz espaço-temporal de onde as várias histórias se contam ou se escrevem. Está ligado aos gêneros e a sua trajetória. Os gêneros são formas coletivas típicas, que encerram temporalidades típicas e assim, conseqüentemente, visões típicas do homem (Amorim, 2016 [2006], p. 105).

Reenunciamos assim que o cronotopo é a porta de entrada para o estudo dos gêneros do discurso (Acosta-Pereira, 2012), pois é o cronotopo que amalgama as enunciações no sentido de temporalidade sócio-histórica. (Bakhtin, 2014[1975]). O cronotopo se configura também como ponto de partida para a compreensão do discurso, pois *“sejam quais forem esses sentidos, para que integrem a nossa experiência (além disso, a experiência social), eles devem ganhar alguma expressão espaço-temporal, ou seja, uma forma signíca que possamos ouvir e ver [...]”* (Bakhtin, 2014 [1975], p. 236).

Desse modo, o cronotopo é um produto histórico que delinea um espaço-temporal no qual as narrativas se constituem, porque o cronotopo *“está ligado aos gêneros e sua trajetória. Os gêneros são formas coletivas típicas, que encerram temporalidades típicas e assim, conseqüentemente, visões típicas do homem”* (Amorim, 2006, p. 105).

A partir desses expostos, observamos as diferenças entre os gêneros discursivos, pois dentro de cada particularidade, de cada tempo-espaço e de suas demandas específicas, etc., destacam-se mudanças cronotópicas no mesmo gênero discursivo. Isso porque as relações espaço-temporais são ressignificadas, de modo que novos ou outros cronotopos permitem outras percepções de tempo e de espaço, ressignificando ou ampliando o gênero discursivo.

Desse modo, esclarecemos que na teoria literária e na filosofia da linguagem, o cronotopo traz as configurações de tempo e espaço que se representam na linguagem e, por conseguinte, no discurso. Afinal, o tempo e o espaço, fundidos na criação literária, assim como no gênero, mostram:

[...] a capacidade de ver o tempo, de ler o tempo no todo espacial do mundo e, por outro lado, de perceber o preenchimento do espaço não como um fundo imóvel e um dado acabado de uma vez por todas, mas como um todo em formação, como acontecimento (Bakhtin, 2011 [1979], p. 225).

Assim, destacamos que, por sua essência espacial e temporal intrínseca, os cronotopos trazem respostas às necessidades de um dado espaço e de um dado tempo, como se percebe nos gêneros, os quais mudam e se ressignificam nas esferas, nos quais circulam e atendem as suas condições (Morson; Emerson, 2008).

Evidenciamos também o diálogo entre os cronotopos, pois:

Os cronotopos podem se incorporar um ao outro, coexistir, se entrelaçar, permutar, confrontar-se, se opor ou se encontrar nas interrelações mais complexas. Estas interrelações entre os cronotopos já não podem surgir em nenhum dos cronotopos isolados que se inter-relacionam, o seu caráter geral é dialógico (na concepção ampla do termo) (Bakhtin, 2014 [1975], p. 357, grifos do autor).

Levando em conta esse diálogo e interação entre os cronotopos, emerge o que denominamos de o grande e o pequeno cronotopo. O grande cronotopo dá conta da situação de interação mais ampla, do contexto histórico mais amplo (Oliveira, 2021). O cronotopo mais amplo comporta e unifica os espaço-tempo locais, e o pequeno cronotopo remete-se às relações espaço-temporais concretas (Bemong; Bogart, 2015).

Observamos, frente a esses expostos, que há uma variedade de olhares que permitem entendermos a língua(gem) e, por conseguinte, o discurso de documentos a partir do cronotopo. Buscando a corroboração dos já-ditos e renunciados aqui sobre o cronotopo, destacamos a seguir um quadro elaborado por Acosta-Pereira, Rodrigues e Costa-Hübes (2019) que busca apresentar e sintetizar as principais ideias sobre o cronotopo, compreendendo-o como uma unidade fundamental para a percepção da realidade cotidiana dos sujeitos e uma categoria pela qual os sujeitos compreendem o mundo em que vivem.

Quadro 15 - Pressupostos teórico-metodológicos acerca do conceito de cronotopo

Cronotopo - Pressupostos teórico-metodológicos	
1	Unidade fundamental na percepção da realidade cotidiana
2	Combinação coerente de indicadores sócio-históricos da relação entre tempo e espaço
3	Categoria por meio da qual os sujeitos percebem e compreendem o mundo social

Cronotopo - Pressupostos teórico-metodológicos	
4	Evidência histórica de atividades sociais manifestada em textos
5	Amplitude ideológico-valorativa da amplitude espaço-temporal dos textos
6	“[...] meios de armazenar e transmitir formas de experiência e conhecimento humanos”
7	Forma significativa de uma determinada imagem de sujeito
8	Visão de mundo social no texto
9	Correlação orgânica com práticas culturais específicas
10	Impulso gerativo de discursos e suas formas típicas
11	Construção semântica de ordem representacional e refratária
12	Base para a “memória de/dos gêneros do discurso”
13	Princípio de construção de mundos discursivos

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Acosta-Pereira, Rodrigues e Costa-Hübes (2019).

Analisando o quadro e com base nas teorizações apresentadas, consideramos que Bakhtin desenvolve o universo artístico-literário demonstrando a relação espaço-tempo existente na narrativa e, por consequência, denota esta característica peculiar para sua presença nos gêneros discursivos. Isso porque as relações cronotópicas se materializam nos gêneros e, por conseguinte, na língua(gem) concreta e viva e que está sempre relacionada a determinados contextos.

Nas relações sócio-históricas junto à cultura, materializadas cronotopicamente no discurso, compreendemos que cada discurso está associado a um cronotopo e este não pode ser dissociado. Assim, ressaltamos também que por meio do cronotopo podemos observar a visão de mundo social de um determinado discurso, as formas dos sujeitos e suas práticas sociais específicas, materializadas na língua(gem).

Cabe também anteciparmos algumas reflexões para o capítulo analítico. Consideramos que os constructos teórico-filosóficos de Bakhtin e o Círculo, com suas principais ideias sobre o cronotopo aqui demonstradas, configuram-se em um aspecto interessante para se observar nos discursos sobre o ensino de Língua Portuguesa e seus documentos parametrizadores, assim como suas ressonâncias em práticas discursivas em atividades de leitura, análise linguística e interpretação de textos na sala de aula. Afinal, segundo o cronotopo, podemos descobrir as relações entre um gênero e suas enunciações, assim, oportunizando a ampliação, compreensão e construção de sentidos construídas a partir da enunciação e sua materialidade discursiva.

Nesse contexto, elaboramos um quadro com base em Acosta-Pereira e Oliveira (2020a, p. 101-107) em que os autores refletem e reenunciam sobre as concepções teórico-

filosóficas do cronotopo e ressoam caminhos de análise, com base nas inteligibilidades do círculo sobre o cronotopo, conforme o quadro abaixo:

Quadro 16 - Concepções teórico-filosóficas sobre o cronotopo e caminhos possíveis para análise

Concepções/Cronotopo	
1	O cronotopo se refere às amplitudes espaço-temporais do discurso, isto é, que o cronotopo proporciona o entendimento do horizonte espaço-temporal do discurso. Assim, possibilita a análise do tempo-espaço no qual o discurso se constitui/funçiona/circula/é recebido, as marcas históricas/culturais/políticas e econômicas, ideológico e valorativas dessas relações espaço-temporais, bem como as marcas linguístico textuais que são mobilizadas na construção do discurso.
2	O cronotopo engendra uma imagem de sujeito: a partir dos matizes sociais, históricos, culturais, políticos, econômicos e ideológico valorativos, projeta uma imagem de sujeito, que é regularizada em um dado momento histórico e em um dado espaço social, de forma que tal imagem é ideológica e valorativamente constituída.
3	O cronotopo é uma unidade fundamental na percepção humana da realidade cotidiana: Desse modo, oportuniza diferentes formas de compreensão da realidade, dado que as relações espaço-temporais refletem e refratam diferentes posições ideológico valorativas.
4	O cronotopo possibilita o entendimento sobre a evidência histórica de atividades sociais manifestadas em textos: assim, proporciona o estudo das formas linguístico-discursivas mobilizadas no discurso e que trazem ressonâncias das balizas sociais, históricas, culturais e político-econômicas.
5	O cronotopo oportuniza observar a amplitude ideológico-valorativa da baliza espaço-temporal dos textos: portanto, todo discurso é ideológico valorativamente constituído, de forma que responde às condições do espaço-tempo no qual foi produzido
6	Por meio do cronotopo observamos uma visão de mundo social no texto e o princípio de construção de mundos discursivos: então, todo discurso apresenta um dado recorte da realidade, de forma que sempre é constituído ideológico-valorativamente.
7	Há no cronotopo uma correlação orgânica com práticas culturais específicas: Desse modo, é possível entender como este estabiliza práticas culturais, possibilita o diálogo entre essas práticas e como suas marcas são discursivizadas na materialidade.
8	A partir do cronotopo observamos o impulso gerativo de discursos e suas formas típicas: é o cronotopo que estabiliza as formas de dizer e de agir socialmente, e, como toda tomada da palavra, ocorre necessariamente em um determinado cronotopo; são as relações espaço-temporais que tipificam a relativa estabilização dos gêneros discursivos.
9	No cronotopo se observa as forças centrípetas e centrífugas que atuam respectivamente na centralização e unificação de sentidos e na pluridirecionalidade e diversas nuances. Assim, é possível entender como o discurso representa a realidade social, como as formas centrípetas reforçam tal representação, como a realidade é refrata e como as marcas linguístico-discursivas são mobilizadas na construção do discurso.
10	Com o cronotopo contempla-se a memória dos gêneros do discurso: assim, possibilita-se a compreensão das marcas da história no discurso, como essas marcas respondem às mudanças cronotópicas e quais as marcas linguístico-discursivas de tais mudanças no discurso.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Acosta-Pereira, Rodrigues e Oliveira (2020).

Com base no quadro apresentado, identificamos que o cronotopo é uma teorização filosófica importante e que permite uma grande amplitude de análises e direcionamentos, de modo que “*a perspectiva temporal do Círculo está voltada para as transformações, para o devir, para o tempo aberto, os cronotopos se configuram em chaves por meio das quais a humanidade pode ser entendida*” (Cruz, 2022, p. 127).

Nesse percurso, esclarecemos que o cronotopo e suas concepções embasadas em Bakhtin ampliam-se para além da metáfora espaço-tempo, solidificando-se como um conceito essencial para a compreensão da língua(gem), na qual as relações espaço-temporais são constitutivas das interações humanas e, por conseguinte, das manifestações linguísticas.

Por fim, diante dessas reflexões, buscamos ressoar inteligibilidades sobre o conceito de cronotopo na perspectiva bakhtiniana para uma melhor compreensão desses constructos teórico-filosóficos e das reflexões que possam emergir nas análises. Diante disso, partimos para a próxima reflexão das bases epistemológicas de Bakhtin para os constructos teórico-filosóficos da Enunciação, que também balizam as teorizações filosóficas de Bakhtin e o Círculo.

3.3 A ENUNCIÇÃO

Com vistas à compreensão sobre as concepções teórico-filosóficas de Bakhtin e o Círculo, destacamos nesta seção a enunciação/enunciado³⁶, pois se caracteriza como um dos conceitos fundamentais na perspectiva dos Estudos Dialógicos e, por conseguinte, para o estudo da língua(gem) na perspectiva bakhtiniana. Assim, destacamos concepções e discussões teórico-filosóficas da enunciação, evidenciando, com base na perspectiva do Círculo, a compreensão da linguagem como fenômeno social, isso porque é a partir da língua(gem) enquanto fenômeno social que as enunciações são proferidas por meio da interação, na qual “*o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade o caráter social da linguagem humana*” (Bakhtin, 2011 [1979], p. 261).

Reenunciamos, assim, a natureza social, como interação ou como práticas sociais de língua(gem). Nessa perspectiva, indicamos que nas concepções teórico-filosóficas do Círculo não encontramos distinções entre enunciado e enunciação. Nesse sentido, compreendemos a

³⁶ Enfatizamos enunciação/enunciado, pois entre os tradutores do Círculo, não há distinção entre os termos, haja vista que são grafados da mesma forma.

linguagem como um fenômeno social de interação verbal que materializa sentidos em um contexto social, de modo que:

A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é a função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for superior ou inferior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.) (Bakhtin/ Volochínov, 2014 [1929], p. 116).

Observamos, desse modo, que no processo interacional da enunciação/enunciado a palavra é o resultado dessa interação. O contexto social é fator relevante, pois é a circunstância social que molda e materializa a enunciação. Assim, salientamos que a enunciação/enunciado remete à língua(gem) em uso, de modo concreto e real, configurando-se na materialização do discurso que emerge dos sujeitos discursivos de uma ou outra esfera da atividade humana, visto que os enunciados se configuram como as unidades concretas e reais da comunicação discursiva interacional (Bakhtin, 2011 [1979]).

Disso podemos inferir que os discursos ganham forma e se materializam com as enunciações que ocorrem entre os sujeitos situados, cada qual com suas axiologias, vivências e realidade distintas. Assim, o discurso quando enunciado ultrapassa fronteiras linguísticas, nas quais os aspectos sociais que envolvem essa enunciação passam a ser relevantes para a construção de sentidos.

Compreendemos que o uso da língua(gem) se materializa na forma de enunciados concretos e singulares, de modo que “*aprender a falar é aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas)*” (Bakhtin, 2011 [1979], p. 283). Diante do exposto, como já arguimos, entendemos que nos constructos teórico-filosóficos do Círculo, o emprego da língua ocorre por meio de enunciados concretos e únicos produzidos pelos sujeitos que interagem nas diferentes esferas da atividade humana. Cabe ressaltar que essa interação, a qual envolve um falante e um ouvinte, nem sempre ocorre com uma pessoa real, pois é possível a interação linguística até mesmo consigo mesmo, como a fala interior, sendo enunciados internos, que se configuram em uma enunciação/enunciado, haja vista que são orientadas para um outro, em uma clara estruturação sociológica (Bakhtin, 2011 [1979]; Bakhtin/Volochínov, 2014 [1929]; Volochínov, 2013 [1925-1930].; Medviédev, 2016 [1928]).

Em face desses expostos, observando o caráter social da linguagem, reenunciamos que a enunciação/enunciado é o produto da interação social tanto quando for um ato de fala determinado pelo contexto imediato, tanto quando for um ato de fala determinado pelo

contexto mais amplo (conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística) (Volochínov, 2013 [1925-1930]).

Desse modo, evidenciamos a enunciação/enunciado como o elemento da construção do discurso, pois este se revela como um evento único que se repete apenas como um novo acontecimento no qual cada interação é única. De um modo contínuo, o enunciado é uma nova unidade de comunicação discursiva. Assim, na cadeia discursiva, o enunciado é apenas um elo da comunicação discursiva, que não pode ser separado de outros elos, pois gera atitudes responsivas dos interlocutores e ressoa dialogicamente no discurso. (Bakhtin/Volochínov, 2014 [1929]).

Cabe ressaltarmos que nós, humanos, pensamos, construímos significados e compreendemos a realidade por intermédio dos enunciados/enunciação, haja vista que são as formas do enunciado e não da língua(gem) que exercem uma função primordial na concepção e na apreensão do real (Medviédev, 2016 [1928]).

Com base na discussão acima sobre a amplitude social da enunciação/enunciado, esclarecemos que esta se apresenta em duas dimensões: a verbal e a extraverbal. A primeira é constituída pelo signo linguístico e a segunda pelo aspecto social que permeia a interação, configurando-se na situação social da enunciação e pelo interlocutor da enunciação, haja vista que este é um sujeito constituído pela linguagem e pela alteridade, carregando valores, crenças, etc., sendo estes importantes na construção de sentidos e no entendimento da enunciação.

Essa dimensão extraverbal que configura a enunciação/enunciado constitui-se de três elementos, sendo o primeiro o horizonte espacial e temporal (onde e quando do enunciado); o segundo o horizonte temático (aquilo de que se fala); e o terceiro, o horizonte axiológico, que se apresenta na atitude valorativa dos interlocutores “(próximos, distantes) a respeito do que ocorre (em relação ao objeto do enunciado, em relação aos outros enunciados, em relação aos interlocutores)” (Rodrigues, 2001, p. 23).

Em síntese, observamos nos constructos teórico-filosóficos do Círculo que a enunciação/enunciado se integra à situação de interação, na relação da palavra com a vida real sob três aspectos: o horizonte espacial compartilhado, a compreensão da situação e a valoração compartilhada. A partir desta relação, reenunciamos que toda enunciação/enunciado com suas características intrínsecas e dimensão verbal e extraverbal está direcionado aos participantes de uma interlocução, contando com sua compreensão concreta e ativa por meio de sua compreensão e resposta na interação, configurando-se na dialogia (princípio da constituição de enunciados).

Desse modo, Volochínov (2019 [1929]) aponta que a relação entre enunciado e situação verbal define-se pelo fato de toda enunciação se integrar à situação extralinguística, portanto atravessada pela ideologia.

A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística (Bakhtin/Volochínov, 2014 [1929], p. 126).

Assim, salientamos que os escritos do Círculo de Bakhtin têm como objeto de análise a materialização da palavra na situação comunicacional, envolvendo o contexto social; desse modo, não é mais a palavra isolada, ou seja, a língua por si mesma. Isso porque há o entendimento de que na situação extraverbal encontram-se índices sociais de valoração subtendidos pelos falantes para a realização do ato social da língua(gem).

A chamada situação extraverbal pode ampliar-se tanto no horizonte imediato, compreendido como tempo/espço reduzido (pequeno cronotopo), quanto no horizonte amplo, ao estabelecer relação de tempo/espço mais amplos (grande cronotopo) no contexto social, mas ambos são atravessados pelas ideologias dos falantes. Desse modo, o enunciado se configura em várias reverberações de intercâmbio social, pois é um elo na cadeia discursiva.

Reenunciamos assim a relação dinâmica existente com os outros enunciados pertencentes aos outros interlocutores na situação de comunicação discursiva, na qual o enunciado não pode ser separado da situação social de interação. Para o Círculo, a enunciação compreende uma parte verbal e outra extraverbal, sendo que nesta o enunciado é a referência para a relação de interação. Não constitui, portanto, a estrutura de texto, mas uma forma relativamente estável de situação de comunicação e atua como um referencial para a situação de comunicação.

Essa enunciação, enquanto unidade de comunicação verbal e significante, elabora e assume uma forma fixa, precisamente no processo constituído por uma interação verbal partícula, gerada em um tipo particular de intercâmbio comunicativo social, pois “*Cada tipo de intercâmbio comunicativo referido anteriormente organiza, constrói e completa, a sua maneira, a forma gramatical e estilística da enunciação [...]*” (Volochínov, 2013 [1925-1930], p. 159).

Nessa perspectiva, os estudos dialógicos do Círculo demonstram que há diferentes situações de interação mediadas por diferentes enunciações de sujeitos que se engajam em diferentes relações intersubjetivas e, assim, a enunciação terá sempre diferentes sentidos.

Ao observarmos a enunciação em seu aspecto social, emerge a constatação de que ela se situa em interações reais de comunicação e, por conseguinte, de língua(gem). Isso porque, em uma situação real de comunicação, o ouvinte, ao ouvir e compreender um enunciado qualquer, assume uma posição de responsividade diante do enunciado dito pelo falante, pois concorda, discorda ou complementa aquilo que foi dito. Assim, o discurso, representado na fala, na perspectiva dialógica, pressupõe uma resposta para que o ouvinte também se torne um falante no processo comunicativo.

Destacamos então o uso responsivo da língua(gem) na enunciação/enunciado, uma vez que toda enunciação pressupõe uma resposta; logo, o processo comunicativo é um ato responsivo e parte do processo de compreensão da fala, de modo que, na abordagem dialógica, o discurso é a materialização da enunciação de um falante específico, que é atravessada por sua compreensão da realidade e valoração. Nela, *“todo enunciado [...] tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros”* (Bakhtin, 2011 [1979], p. 274-275).

Diante desses expostos, reenunciamos que o Círculo observa os enunciados como parte concreta do discurso, marcado por três instâncias constitutivo-funcionais, que se configuram na alternância dos sujeitos de fala, na conclusibilidade e na expressividade.

Na alternância dos sujeitos da fala³⁷, observamos que:

Todo enunciado – da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico - tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados dos outros, depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva baseada nessa compreensão). O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva. O enunciado não é uma unidade convencional, mas é uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso, a qual termina com a transmissão da palavra ao outro, por mais silencioso que seja o seu “dixi” percebido pelos ouvintes [como sinal] de que o falante terminou (Bakhtin, 2011 [1979], p. 275).

Portanto, com a alternância dos sujeitos da fala na enunciação, os interlocutores, locutor e locutário, assumem papéis sociais na situação de comunicação, de modo que essa

³⁷ “É a alternância dos falantes, numa situação específica, dentro de seus propósitos discursivos, constitui-se pelo fato de que o falante conclui o que objetivara dizer (*dixi* conclusivo), termina o seu enunciado, e, assim, cede a palavra ao outro, o interlocutor (imediate ou não), para dar lugar a sua compreensão ativa, a sua postura de resposta. A troca de sujeitos discursivos emoldura o enunciado, estabelece suas fronteiras e cria sua corporeidade específica em relação aos outros enunciados vinculados a ele” (Rodrigues, 2001, p. 30).

relação dialógica entre eles pressupõe sempre a resposta do outro no processo de interação verbal, ocorrendo então a alternância. Isso remete a reenunciarmos que, na situação comunicativa, o locutor diz o que queria dizer naquele momento e em condições distintas, ocorrendo o relativo fim do enunciado; espera-se então que haja uma atitude responsiva do interlocutor a respeito do que foi dito.

Cabe ressaltarmos que a alternância dos sujeitos de fala (discurso) situa-se naquelas enunciações *face to face*, com as suas características intrínsecas, como mudanças de turno, e na atuação responsiva do interlocutor. Assim, ressaltamos também que o enunciado se configura como uma réplica de outro enunciado em um diálogo cultural amplo, ininterrupto e histórico. Mesmo se vinculando a outros enunciados, em especial, aos que ele responde e dos quais recebe respostas, está interligado pelas relações de sentido (dialógicas), tornando-se um enunciado único e irrepitível.

A segunda instância constitutivo-funcional diz respeito à conclusibilidade:

[...] a conclusibilidade do enunciado é uma espécie de aspecto interno da alternância dos sujeitos do discurso; essa alternância pode ocorrer precisamente porque o falante disse (ou escreveu) tudo que quis dizer em dado momento ou sob dadas condições (Bakhtin, 2011 [1979], p. 280-281).

Dessa forma, a conclusibilidade na construção de significados demanda uma reação-resposta do interlocutor que está ligada à exauribilidade do objeto e do sentido. Ela também está associada às formas típicas composicionais da enunciação, nas quais - pela vontade discursiva do falante - materializará sua intenção comunicativa por meio de uma esfera de comunicação humana, pela qual o discurso transitará, observando-se o conteúdo temático, a situação de mediação e a composição de seus participantes (Bakhtin, 2011 [1979]).

Cabe destacar que o principal critério de conclusibilidade do enunciado é a sua característica responsiva, que se configura na possibilidade de uma resposta. Isso porque o enunciado demanda uma atitude responsiva determinada por fatores intrínsecos a ele, como: a exauribilidade do objeto e do sentido; o projeto de dizer ou a vontade de discurso do falante e as formas típicas composicionais de gênero e do acabamento.

Como terceira instância constitutivo-funcional, destacamos nas teorizações do Círculo a expressividade:

[...] nos diferentes campos da comunicação discursiva, o elemento expressivo tem significado vário e grau vário de força, mas ele existe em toda parte: um enunciado absolutamente neutro é impossível (Bakhtin, 2011 [1979], p. 289).

A partir do exposto, evidenciamos que, no momento da interação verbal, valores sociais determinam a escolha de recursos léxico-gramaticais da enunciação. Assim, todo enunciado é expressivo, pois ele demanda a construção de significações que perpassam pelo tempo histórico da enunciação, pela ideologia e pelas referências sociais e culturais que o momento de interação demandar.

A expressividade se configura na “*relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado*” (Bakhtin, 2011 [1979], p. 289). Sendo assim, a expressividade se caracteriza na relação valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do enunciado, relacionando-se à axiologia da enunciação. Desse modo, a expressividade é uma construção histórico-social, que demonstra a singularidade do enunciado e o seu vínculo com os valores instaurados. Ela fornece uma ligação entre o enunciado e a situação de interação, pois “*todo enunciado é expressivo, em outras palavras, indica uma determinada posição valorativa do sujeito frente à situação de interação*” (Acosta-Pereira, 2012, p. 133).

Diante desses expostos, apontamos que a enunciação/enunciado é composta das dimensões verbal e social (extraverbal), em que, na dimensão social, encontram-se o horizonte espacial e temporal do enunciado (quando e onde), o horizonte temático (temas, objetos) e o horizonte axiológico (valores e esferas), os quais correspondem à situação social de interação do enunciado que deve ser observada como parte integrante deste. Por outro lado, na dimensão verbal destaca-se que o texto enunciado (verbal/oral ou escrito) é a unidade, sendo a partir dessa unidade que se evidencia o texto como um enunciado, pois se encontra neste o *projeto* discursivo (o querer dizer do locutor) e a realização desse dizer, no qual a inter-relação destes dois elementos constitui o texto como enunciado (Bakhtin, 2011 [1979]).

Essa concepção de texto-enunciado constitui o texto em duas perspectivas. A primeira configura-se na perspectiva da língua como sistema e do texto na sua imanência, o qual, abstraído de sua situação social, relaciona-se com tudo aquilo que pode ser reproduzido e repetido no texto, sendo observado como um sistema de signos e estrutura textual. Na segunda perspectiva, entendemos o texto como acontecimento irrepitível do enunciado, que se manifesta na interação com outros textos (enunciados). Assim, quando se observa que a constituição da língua(gem) humana é mediada pelo texto, observamos o texto em sua situação de enunciação.

Dessa maneira, reenunciamos que a condição de existência do texto como enunciado ou unidade de interação está relacionada com a situação social de interação e com as relações

dialógicas que o constituíram, bem como os valores ideológicos que o permeiam (Rodrigues, 2001). A compreensão e a construção de enunciados ocorrem no âmbito social, pois são produzidos em consonância com certas condições sociais, como modos sociais de dizer e agir, que se configuram em formas típicas chamadas de gêneros do discurso.

Os gêneros do discurso como formas típicas de enunciação nos mostram que no processo de interação verbal entram em jogo não apenas os elementos verbais presentes em uma enunciação, mas também todos os elementos que participam da situação extraverbal de interação para a construção de sentidos e significação dos enunciados.

Conclui-se que o tema da enunciação é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entonações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação. Se perdermos de vista os elementos da situação, estaremos tão pouco aptos a compreender a enunciação como se perdêssemos suas palavras mais importantes. O tema da enunciação é concreto como o instante histórico ao qual ela pertence. Somente a enunciação tomada em toda sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema. Isto é o que se entende por tema da enunciação (Bakhtin/Volochínov, 2014 [1929], p. 133-134).

A partir do excerto, ressaltamos que o tema (sentido) adquire relevante importância na enunciação, pois as significações das palavras podem concretizar-se em um dado contexto de enunciação, uma vez que aquelas são constituídas em conjunto com o todo e, sem esse, não há significação, de modo que não se pode traçar uma fronteira clara entre ambos.

Por significação, diferentemente de tema, entendemos os elementos da enunciação que são *reiteráveis e idênticos* cada vez que são repetidos. Naturalmente, esses elementos são abstratos: fundados sob uma convenção, eles não têm existência concreta independente, o que não os impede de formar uma parte inalienável, indispensável da enunciação (Bakhtin/Volochínov, 2014 [1929], p. 134).

Observamos que, para a compreensão e construção de sentidos da enunciação/enunciado, é necessária acuidade com as particularidades do tema e da significação. Isso porque compreender o enunciado de outrem depende de como se constitui o interlocutor, pois no processo comunicativo interacional, cada palavra enunciada corresponde também às palavras que são nossas, nas quais a interlocução consiste em um ato responsivo entre os falantes (Bakhtin/Volochínov, 2014 [1929]).

[...] Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada

palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão (Bakhtin/Volochínov, 2014 [1929], p. 136-137).

Assim, observando as particularidades mencionadas sobre o enunciado/enunciação apontados no excerto e direcionados à enunciação do outro e à construção de sentidos desta, cabe destacarmos os gêneros discursivos, pois as enunciações se realizam a partir dos gêneros, que são as formas típicas de enunciação.

Desse modo, as formas típicas dos gêneros dão o acabamento e determinam os enunciados, porque os gêneros discursivos estruturam o enunciado “por meio de estabilidade e normatividade relativas, as quais são fundamentais tanto para sua construção quanto para a sua compreensão” (Cruz, 2022, p. 133). Destarte, os gêneros do discurso configuram-se como “tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis”, que permeiam as interações comunicativas (Bakhtin, 2011 [1979], p. 266).

Diante de nossas reflexões e reenunciações sobre a enunciação/enunciado, compreendemos que no processo comunicativo interacional da enunciação não somos interlocutores passivos, mas sim sujeitos ativos na interlocução que constroem significações a partir do tema interlocutivo. Isso porque, na interlocução, adotamos uma resposta ativa que permite a construção de sentidos e que seja constituída de significado, em um espaço-tempo (cronotopo) que está situado sobre uma ideologia e valoração, sendo estes conceitos teórico-filosóficos discutidos na próxima seção.

3.4 IDEOLOGIA E VALORAÇÃO

Ao iniciar essa seção sobre a Ideologia e a Valoração, destacamos inicialmente a compreensão e construção de sentidos acerca destes conceitos teórico-filosóficos, que envolvem o entendimento da materialidade linguística, manifestada na/pela língua(gem) em sua característica fundamental que é a dialogia, estabelecida no diálogo entre o eu e outrem. Dessa maneira, compreendemos que o sentido estabelecido nas enunciações discursivas é proveniente das relações sociais de interação entre o eu e outrem, em um processo ininterrupto, dinâmico e mutável, manifestando-se como um instrumento dialógico nas relações sociais.

Assim, apresentamos a materialidade linguística presente na língua(gem) por meio da palavra e suas semioses. Desta materialidade, evidenciamos a palavra e, por consequência, o

signo linguístico, pois na perspectiva dialógica da língua(gem), é na interação social que ocorre a comunicação por meio da palavra, sendo por meio do signo linguístico, configurado na palavra, que observamos valores e axiologias que impregnam as enunciações de sentidos que são, na perspectiva de Bakhtin e o Círculo, ideológicas.

Nesse contexto, na perspectiva bakhtiniana, a ideologia configura-se como um estado de compreensão do mundo e da relação estabelecida entre o homem e o mundo, sendo apropriada na mente humana por meio dos signos, os quais são ideológicos por natureza. Desse modo, a palavra enquanto signo adquire *locus* privilegiado na perspectiva bakhtiniana, por ser o objeto que configura a materialidade linguística, em sua manifestação sígnica, devido as suas características intrínsecas que carregam na interação social valores, ideologias (estética, científica, moral, religiosa, etc.), isto é, uma carga semântica vasta, ideologizante.

Nessa perspectiva, destacamos o entendimento de que na acepção da expressão “signo ideológico”, encontramos na referência “signo” a externalização da capacidade do material linguístico em refletir uma realidade exteriorizada, enquanto na palavra “ideológico” percebemos a designação da capacidade do signo de refratar a realidade exterior, de atravessar o signo na interação discursiva que se dá por meio da palavra. Deste modo, a tomada da palavra no processo interacional é realizada através de signos ideológicos (Bakhtin/Volochínov, 2014 [1929]).

Destarte, evidenciamos o signo linguístico como o elo integrador no processo interacional, pois nas relações sociais situamos as opiniões, a construção de sentidos, as concepções de mundo, etc. Nas relações sociais encontramos atravessadas as ideologias e as valorações que se apresentam no projeto discursivo interacional, de modo que é a palavra enquanto signo ideológico que possibilita essa relação inseparável daquela com a vida (Volochínov, 2013 [1925/1930]).

Para melhor compreendermos o signo ideológico, destacamos que a materialidade linguística (por meio da palavra e suas semioses) está atravessada por conteúdo ideológico, no qual “tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia” (Bakhtin/ Volochínov, 2014 [1929], p. 31).

Desse modo, na perspectiva bakhtiniana, a ideologia e valoração são consideradas elementos concretos que se materializam na língua(gem), denotando que as palavras enquanto materialidade linguística não são neutras e sim carregadas de valorações e ideologias (Bakhtin/ Volochínov, 2014 [1929]).

Reenunciamos, a partir do exposto, que toda palavra se configura em um fenômeno ideológico. Isso porque o signo faz parte de uma realidade em um determinado cronotopo; assim, a ideologia e valoração nele presentes podem se ressignificar, refletindo e refratando outras realidades. Neste caso, uma palavra em sua materialidade sónica pode abarcar diferentes ideologias e valorações, haja vista que novos sentidos podem ser construídos de acordo com as valorações e ideologias nela presentes, que podem se ressignificar cronotopicamente de acordo com seus movimentos de reflexão e refração da realidade.

Diante do exposto, salientamos que no signo ideológico há o confronto de forças centrípetas e centrífugas em que uma predomina sobre a outra e vice-versa, denotando índices sociais de valor que se movem de modo que uma ideologia se sobressaia em relação às outras, no embate entre as forças. Assim, o signo carrega valores e ideologias que se movem, pois diante da pluralidade de sentidos que transporta, não existe apenas uma compreensão da realidade.

Por isso, observamos que o signo pertence a um domínio particular da criação ideológica a que se vincula; assim, quando aplicamos esse signo a outro domínio ideológico, afetamos seu sentido. O signo não possui uma significação solidificada, mas que pode mover seu sentido, ou até mesmo desaparecer, pois um signo quando ressignificado pode seguir para outro domínio ideológico (Bakhtin/ Volochínov, 2014 [1929]). Por conseguinte, os signos refletem e refratam a realidade, criando interpretações avaliativas do mundo e da sociedade.

Diante disso, salientamos a característica intrínseca ao signo, isto é, a ideologia, sendo que esta o vincula a determinada esfera da atividade humana, assim como a determinado cronotopo, carregando valores, axiologias, etc. Dessa maneira, observando a esfera da atividade humana a que se vincula e ao seu cronotopo, entendemos que cada esfera compreende a realidade sob sua lente, de modo que os grupos sociais valoram e significam acontecimentos de formas diferentes (Oliveira, 2021).

A compreensão de um signo ocorre na relação deste com outros signos já conhecidos, em outras palavras, a compreensão responde ao signo e o faz também com signos. Essa cadeia da criação e da compreensão ideológica, que vai de um signo a outro e depois para um novo signo é única e ininterrupta: sempre passamos de um elo sónico, e, portanto, material, a outro elo também sónico. Essa cadeia nunca se rompe nem assume uma existência interna imaterial e não encarnada no signo (Bakhtin/ Volochínov, 2014 [1929], p. 09).

A partir do exposto, evidenciamos que o signo corresponde à materialização da interação entre mim e o outrem, de modo que essa característica dialógica denota um sistema

sígnico, social, cultural e histórico de acordo com seu cronotopo, em um mecanismo dinâmico que transporta o material ideológico e social.

Assim, destacamos a materialização do signo por meio da palavra e sua interação no grupo social no qual as interações comunicativas ocorrem. Desse modo, reenunciamos que a ideologia se configura em “[...] *todo o conjunto de reflexos e refrações no cérebro do humano da atividade social e natural, expressa fixada pelo homem na palavra, no desenho artístico e técnico ou em alguma outra forma sígnica*” (Volochínov, 2019 [1930a], p. 243).

Então, observamos a ideologia como expressão de uma tomada de posição determinada, expressa na palavra e suas semioses através da interação social, por meio das enunciações discursivas (Volochínov, 2013 [1925/1930]; Miotello, 2007). Ademais, consideramos a palavra e todas as semioses sígnicas nas quais a relação humana com os signos se mostra ideologizada e semiotizada, pois, no signo, situamos o material ideológico que denota e carrega valores axiológicos, assim como a sua expressão.

Por conseguinte, arguimos que o signo ideológico reflete e refrata a realidade. Compreendemos que a palavra enquanto signo ideológico está carregada de valorações e ideologias, que podem ser confrontadas, e que todo signo é atravessado por posicionamentos, axiologias e valores que naquele cronotopo e naquela esfera de atividade humana possuem uma significação que é ideológica, de modo que compreender a palavra enquanto signo ideológico demanda o diálogo com outros signos e concepções diferentes para a sua compreensão e ressignificação.

A partir da refração da realidade, tornam-se perceptíveis as diferenças significativas quanto aos valores axiológicos, pois há muitas diferenças de construção de sentidos em estratificações sociais diferentes, embora carregadas de valores ideológicos; afinal, até as necessidades fisiológicas mais básicas do ser humano sofrem a refração do contexto social em que o indivíduo está inserido (Bakhtin/Volochínov, 2014 [1929]; 2019 [1930a]). Assim, conforme a vivência sociocultural de cada um, com a esfera de atividade humana em que se situa, encontraremos valorações diferentes. Dessa maneira, reenunciamos que a ideologia “*é o material social particular dos signos criados pelo homem. Sua especificidade reside, precisamente, no fato de que ele se situa entre indivíduos organizados, sendo o meio de sua comunicação*” (Bakhtin/Volochínov, 2014 [1929], p. 35).

Cabe ressaltarmos que os signos são produtos ideológicos social e historicamente construídos, sendo ressignificados de acordo com o espaço-tempo em que estão situados, mas que nos chegam por meio dos discursos já-ditos, assim como o capital axiológico de outros

cronotopos que carregam. Portanto, ao assimilarmos um signo, já interiorizamos a ideologia nele situada e seus valores axiológicos.

Perante esses expostos, destacamos que a partir das interações, os signos integram e alimentam o consciente humano carregados de sentidos construídos em já-ditos sócio e historicamente constituídos no espaço-tempo. Desse modo, a ideologia se mostra como uma construção de sujeitos que interagem e compreendem a realidade que os cerca, perpassando valores e avaliações por meio do signo que refrata e reflete a realidade. Assim, todo signo é ideológico e toda relação do homem com o mundo é semiotizada. Por conseguinte, a compreensão e interpretação da realidade, por meio do signo linguístico, demanda de processos conscientes internos e externos explicados pelo Círculo por meio da ideologia do cotidiano e a ideologia oficial ou enformada. (Bakhtin/Volochínov, 2014 [1929]; Bakhtin, 2004 [1924]).

As ideologias do cotidiano situam-se na atividade mental sobre a vida do cotidiano e a expressão dessa, configurando-se na palavra que carrega um conteúdo ideológico determinado por fatores sociais. (Volochínov, 2013 [1925/1930]). Ainda, no cotidiano situa-se o espaço em que emerge a ideologia, pois os signos se estabelecem em um espaço-tempo em que adquirem características que vão se engendrando e se incorporando ao signo, conforme o espaço-tempo do cotidiano social e da esfera de atividade na qual se situa. Assim,

Estabeleçamos o acordo de chamar de ideologia cotidiana a todo conjunto de sensações cotidianas – que refletem e refratam a realidade social objetiva – e as expressões exteriores imediatamente a elas ligadas. A ideologia cotidiana dá significado a cada ato nosso, a cada ação nossa e a cada um de nossos estados “conscientes”. Do oceano instável e mutável da ideologia afloram, nascem gradualmente as inumeráveis ilhas e continentes dos sistemas ideológicos: a ciência, a arte, a filosofia, as teorias políticas. Esses sistemas são, no fim das contas, um produto do desenvolvimento econômico, um produto do enriquecimento técnico e econômico da sociedade. Por sua vez, esses sistemas exercem uma influência fortíssima sobre a ideologia cotidiana e na maior parte das vezes lhe dão o tom dominante. Ao mesmo tempo, esses produtos ideológicos em formação conservam sempre um vínculo vivíssimo com a ideologia cotidiana, se nutrem de seus jogos e, separados dela, se deterioram e morrem (Bakhtin/Volochínov, 2014 [1929], p. 152, grifos do autor).

A partir do exposto, distinguimos que as ideologias do cotidiano carregam axiologias oriundas de uma gama de aspectos da sociedade que se vão cristalizando, e assim influenciando e definindo o tom ideológico no signo que se vai constituindo (Bakhtin/Volochínov, 2014 [1929]). Assim, de acordo com a circulação desses signos nas esferas da

atividade humana orientadas à vida cotidiana, situamos as ideologias do cotidiano enquanto esferas de atividade mais formalizadas, como a escola, a ciência, a religião, etc. Situam-se sistemas ideológicos mais sistematizados e formais e as configuram na ideologia oficial, também denominada de enformada.

Nesse sentido, a ideologia oficial situa-se no processo de objetivação social, entrando em sistemas ideológicos formais e especializados, assim, mais estabilizados e aceitos pelo conjunto social e, por conseguinte, mais amparados pela ideologia de poder. Isso porque este é o sistema de referência da classe dominante, o qual se impõe muitas vezes perante a ideologia do cotidiano, adquirindo constantemente um tom hegemônico nas relações sociais, a partir do embate das forças centrífugas e centrípetas (Miotello, 2007).

Desse modo, a relação entre a ideologia do cotidiano e a ideologia oficial se mostra em movimento constante, pois reage às transformações que ocorrem nas esferas produtivas. Assim, percebemos um inter-relacionamento entre as duas modalidades ideológicas, em um processo dialógico de renovação e constituição da ideologia. Observamos assim uma dinâmica dialógica viva e intensa entre ambas, fazendo a ideologia oficial estar em constante diálogo com a cotidiana, de modo que ambos os sistemas ideológicos se inter-relacionem em seu terreno comum, as relações humanas (Volochínov, 2013 [1925/1930]).

Nesse caso, reenunciamos a compreensão do Círculo sobre a ideologia, acentuando a inter-relação entre a ideologia do cotidiano e a ideologia oficial, em um diálogo constante e de embate de forças que está intrínseco nas relações sociais e refletidos e refratados no signo linguístico, haja vista que ele consiste na representação da realidade, que é interpretada e construída na base do horizonte ideológico constituído de valores distintos e de grupos sociais também diferentes. Em síntese, a ideologia “[...] *compreende o conjunto de reflexos e de interpretações da realidade, isto é, os diferentes modos de conceber e compreender o real, mediado por signos [...] é dialógica, semiotizada e perpassa todas as situações sociais de interação [...]*” (Acosta-Pereira, 2011, p. 59-60).

Embasados nos expostos sobre a ideologia, reenunciamos que o horizonte ideológico no signo linguístico a partir das enunciações discursivas está constituído de diferentes valores de grupos sociais distintos, de modo que esse conjunto de valores de avaliação social³⁸ é o que denominamos na perspectiva de Bakhtin e o Círculo de valoração (axiologia) (Medviédev, 2016 [1928]). Isso porque a valoração está carregada de ideologias, apontando para a significação social, de modo que, na materialização linguística, em sua expressão por meio

³⁸ Nos escritos de Bakhtin e o Círculo, as expressões “avaliação social” e “orientação apreciativa” situam-se como sinônimos para o signo “valoração”.

das enunciações discursivas, situa-se a refração de uma ideologia, assim como a sua valoração.

Sob essa lente, como já reenunciamos, o signo ideológico carrega sempre uma acentuação de valor marcada nas enunciações discursivas, com base na significação sgnica que transporta e na qual compartilha valores sociais. Portanto, a valoração permeia a língua(gem), configurando-se em um sistema abstrato de possibilidades que refrata em sua realidade concreta, determinando a enunciação, tanto em relação às formas linguísticas escolhidas para o projeto de dizer, quanto ao sentido escolhido (Medviédev, 2016 [1928]).

Desse modo, salientamos que os signos não são neutros, haja vista que eles carregam visões de mundo diferentes, assim como pontos de vista representativos de um dado indivíduo ou grupo social em determinado cronotopo, ou seja, valorações. Dessa forma, observamos que as ideologias são carregadas de valorações, haja vista que é o valor social que dá matiz à ideologia, de modo que na perspectiva do Círculo, os signos ideológicos por sua natureza intrínseca, é o *locus* em que as marcas valorativas são evidenciadas (Franco; Acosta-Pereira; Costa-Hübes, 2019).

Em face do exposto, enfatizamos que na materialidade dos signos ideológicos, situa-se também um terreno que ressalta as lutas de classes, pois na perspectiva do Círculo, configura-se em um palco em que se confrontam valores sociais contraditórios, no qual “*a cada etapa do desenvolvimento da sociedade, encontram-se grupos de objetos particulares e limitados que se tornam objeto atenção do corpo social e que, por causa disso, tomam um valor particular*” (Bakhtin/Volochínov, 2014 [1929], p. 46).

Então, reenunciamos que nas interações comunicativas por meio das enunciações discursivas, ou seja, em todo processo enunciativo, situamos no projeto de dizer de cada interlocutor, avaliações sociais, pois, a partir da língua(gem) viva e real, encontram-se posições axiológicas que coexistem no meio social e que dão matiz de significado ao discurso (Faraco, 2013).

Assim, toda enunciação discursiva é atravessada por valorações sociais que estão relacionadas aos vários aspectos, como as características sociais, econômicas e culturais, a partir do cronotopo, no qual se situam os interlocutores, configurando a expressão do signo linguístico em uma palavra viva com expressividade, configurada na entonação, na qual não há neutralidade e sim posicionamentos axiológicos.

Esses juízos e valorações se referem a um todo, no qual a palavra entra diretamente em contato com o acontecimento da vida e se funde com ele em uma unidade indissolúvel, na qual conteúdo e forma, assim como seu tema e significação, amalgamam-se no signo

linguístico. De modo que “*a palavra tomada isoladamente, como fenômeno puramente linguístico, não pode ser verdadeira, nem falsa, nem atrevida, nem tímida*” (Volochínov, 2013 [1925-1930], p. 77), pois dessa forma, seria neutra e, no signo linguístico, não há neutralidade.

Nesse caso, destacamos que o signo linguístico expresso nas palavras da enunciação discursiva configura-se em uma palavra viva, na língua(gem) em uso, carregada de avaliações sociais; isso porque, na interação enunciativa, encontram-se tensões das forças sociais, criando sentidos ao discurso e potencializando o projeto de dizer dos interlocutores. Assim, a avaliação social configura-se na característica que reúne na materialidade da palavra o seu sentido carregado de índices sociais de valor.

Cabe ressaltarmos na valoração a existência de um embate entre as forças centrípetas e centrífugas que configuram a avaliação social, pois compreendemos a influência dessas tensões que convivem e conflitam socialmente. Ao utilizar um signo linguístico, o interlocutor demanda conhecer seus significados, seus usos e as avaliações sociais em que se situa naquela esfera de atividade humana, assim como seu cronotopo, para a construção de sentidos e potencialização do seu projeto de dizer.

Assim, reenunciamos que por meio da valoração encontramos tanto o significado semântico do signo quanto sua ideologia e, por conseguinte, seus índices sociais de valor, atualizando e sincronizando a ligação entre ambos na materialidade linguística, de modo que se torna necessária a compreensão do signo em uso. Disso, pontuamos que “*é impossível compreender um enunciado concreto sem conhecer sua atmosfera axiológica e sua orientação avaliativa no meio ideológico*” (Medviédev, 2016 [1928], p. 185).

O Círculo pontua a expressão da palavra em sua materialidade linguística, enquanto signo ideológico e carregado de avaliações sociais, enquanto atravessada pela entonação. Isso porque é na entonação que encontramos a expressão da valoração social, pois, a partir da entonação, “*o caráter expressivo é determinado não pelo esquema lógico do sentido, mas por toda sua plenitude e integridade individual, e por toda sua situação concreta e histórica*” (Medviédev, 2016 [1928], p. 185).

Nessa perspectiva, destacamos que na compreensão das enunciações discursivas situa-se um embate das forças centrípetas e centrífugas que em tensionamento externalizam avaliações apreciativas.

Iremos chamar de avaliação social justamente essa atualidade histórica que reúne a presença singular de um enunciado com a abrangência e a plenitude de

seu sentido, que individualiza e concretiza o sentido e compreende a presença sonora da palavra aqui e agora. (Medviédev, 2016 [1928], p. 184).

Com base nos expostos, destacamos que com a entonação expressiva, fica perceptível a avaliação social presente nas enunciações discursivas do signo linguístico, pois com base no tom valorativo, observamos o desenvolvimento do projeto de dizer do interlocutor, assim como a criação de novos sentidos para esse signo linguístico. Esse fato nos remete ao conteúdo extraverbal do signo linguístico, já exposto no início da seção.

Dessa maneira, a partir da entonação, ressaltamos o tema e a significação nas interlocuções discursivas, porque ambos se fazem presentes na enunciação por meio da expressão do signo linguístico, e “*os temas e as formas da criação ideológica crescem juntos e constituem no fundo as duas facetas de uma só e mesma coisa*” (Bakhtin/Volochínov, 2014 [1929], p. 47).

Assim, situamos no tema os elementos linguísticos da enunciação, assim como o contexto extraverbal, de modo que o tema na enunciação discursiva direciona a um sentido único, pois é concreto, individual e não reiterável, e para além dele, ou no seu interior, situa-se uma significação.

A significação da enunciação configura-se numa abstração ancorada numa convenção de construção de sentidos permeados pela avaliação social. Sendo assim, “*Por significação, diferentemente do tema, entendemos os elementos da enunciação que são reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos*” (Bakhtin/Volochínov, 2014 [1929], p. 134).

Dessa maneira, como já-dito, reenunciamos que na materialidade do signo linguístico destacam-se o conteúdo e a forma, nos quais o tema e a significação se engendram, de modo que a valoração apreciativa se manifesta na compreensão cronotópica da enunciação discursiva, assim como na orientação avaliativa do tema e sua significação. Percebemos que ambos os elementos do signo linguístico (tema e significação) coexistem numa relação de dependência, na qual um complementa o outro. Assim, compreendemos na enunciação discursiva o tema como um “*sistema de signos dinâmico e complexo*”, e a significação como um “*aparato técnico para a realização do tema*” (Bakhtin/Volochínov, 2014 [1929], p. 134).

Assim:

[...] não se pode construir uma enunciação sem modalidade apreciativa. Toda enunciação compreende inicialmente uma *orientação apreciativa*. É por isso que, na enunciação viva, cada

elemento contém ao mesmo tempo um sentido e uma apreciação. (Bakhtin/Volochínov, 2014 [1929], p. 140, grifos do autor).

Perante os expostos, reenunciamos que a manifestação expressiva do signo linguístico, a entonação, manifesta-se por meio do tema e de sua significação, e estes elementos estão imbricados, pois, em seu projeto de dizer, o interlocutor manifesta as valorações sociais e ideologias presentes naquele signo na enunciação discursiva. Assim, compreendemos que a valoração se materializa a partir de discursos já-ditos e ressignificados de determinado signo no constructo social que tece valorações a seu respeito, no qual situando o tema em cronotopo específico, ao ser atravessado por valorações, passa a adquirir significação e ressignificação.

Ainda nessa seção, observamos que a ideologia está presente na língua(gem), que é dialógica por natureza, pois o processo de enunciação discursiva se dá por meio de interações sociais que ocorrem entre sujeitos constituídos na/pela língua(gem) em contextos historicamente situados. Desse modo, a valoração transcende as relações sociais de interação, remetendo-se aos signos ideológicos carregados de axiologias e ideologias que atravessam as esferas de atividade humana, assim como de seu cronotopo, que a partir do embate de forças sociais, constrói e solidifica significados com base na avaliação social.

Desse modo, reenunciamos que toda enunciação é socialmente orientada, pois os interlocutores da interação comunicativa carregam em seu projeto de dizer, avaliações sociais. Isso pode ser evidenciado com base na percepção de que os sujeitos do discurso emitem juízo de valor, posicionam-se, ouvem, emitem novos enunciados, ressignificando assim os discursos e, por conseguinte, o signo linguístico, de modo que a avaliação social “[...] *está presente em cada palavra viva, já que a palavra faz parte de um enunciado concreto e singular*” (Medviédev, 2016 [1928], p. 183).

Diante dos expostos sobre os aspectos teórico-filosóficos do Círculo de Bakhtin, destacamos na sequência o capítulo que busca situar metodologicamente nosso posicionamento e olhar analítico nessa tese.

4 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Na presente seção, situamo-nos no escopo da Linguística Aplicada (LA), a partir da análise do discurso, em uma pesquisa de análise documental, por meio de uma postura dialógica. Para isso, utilizamo-nos da epistemologia científica da pesquisa qualitativa, da análise bibliográfica e documental, a partir do entrecruzamento de dados e no direcionamento do analista para os entrelugares discursivos sobre a linguagem refletidos e refratados na BNCC (Brasil, 2018).

4.1 A LINGUÍSTICA APLICADA

Ao iniciarmos esta seção sobre a LA, evidenciamos que ela surge inicialmente como aplicação da ciência linguística nos aspectos relacionados ao ensino/aprendizagem de línguas. Inicialmente era estabelecida uma relação de dependência comum e natural entre a linguística teórica em expansão e sua aplicação incipiente (Kleiman, 1992). Essa constatação reflete os caminhos iniciais que solidificaram a LA enquanto disciplina, a qual ganhou impulso a partir de 1940 e 1960 devido aos esforços de guerra americanos que demandavam de professores de língua estrangeira que ministrassem cursos aos soldados e também devido à necessidade de convocação de linguistas em projetos de pesquisa relacionados à guerra (Rajagopalan, 2008).

Nesta perspectiva, a relação da aplicação da linguística no que concerne à relação ensino/aprendizagem ainda é uma característica da Linguística Aplicada. Entretanto, essa perspectiva se transformou substancialmente no espaço-tempo. Em seu percurso no espaço-tempo até a contemporaneidade, ela perpassou por três concepções etimológicas distintas que se configuraram em uma primeira concepção entendida como ensino/aprendizagem de línguas; em uma segunda, entendida como consumo, e não como produção de teorias e na terceira, entendida como área interdisciplinar.

Ressaltamos que nesta última percepção da LA, a área se solidificou como autônoma e que constrói seus próprios princípios, na qual os estudos sobre a linguagem passam a dialogar com outras disciplinas, evidenciando uma dimensão maior e abrangente (Rajagopalan, 2008).

Diante do exposto, enunciamos que no universo contemporâneo das ciências humanas a LA adquire fundamental importância na construção de inteligibilidades que resultem em materiais, tecnologias, etc. que potencializem a sociedade e a compreensão do

mundo. Destacamos que ao longo da tradição em pesquisas no âmbito das ciências humanas muitas contribuições emergiram e devido a sua amplitude, muitas áreas de pesquisa se consolidaram dentro desse campo que prioriza as humanidades. Nessa perspectiva, as ciências humanas têm como material de pesquisa o trabalho com o homem, ou seja, o material humano, o sujeito, as práticas sociais, construção sociohistórica, a axiologia, etc. e, por conseguinte, no escopo dessa tese a língua(gem) com todas as suas nuances.

A Linguística Aplicada, a qual nos filiamos, tem contribuído de modo relevante para a construção de inteligibilidades sobre a educação linguística no Brasil. Isso se deu essencialmente a partir das contribuições de Geraldi a partir da década de 1980, em que tiveram início novas perspectivas sobre o ensino de língua(gem) a partir das inteligibilidades teóricas de Bakhtin e o Círculo sobre o dialogismo na linguagem.

Reenunciamos os anos de 1980 como uma ressignificação importante para a LA com a publicação da obra *O texto na sala de aula* (Geraldi, 1984), que trouxe novas perspectivas sobre o ensino e aprendizagem de língua portuguesa a partir das percepções e inteligibilidades sobre dialogismo, advindos dos constructos de Bakhtin que traziam um novo olhar para o processo de ensino aprendizagem, isto é, o dialogismo. Sendo assim, “no campo da Linguística Aplicada, os pressupostos do Círculo de Bakhtin ancoram estudos significativos acerca do processo de ensino e aprendizagem de línguas. Trata-se de estudos ancorados no princípio do dialogismo” (Menegassi; Gasparotto, 2019, p. 108).

Assim, salientamos que esse foi um grande impulso para a LA e na contemporaneidade ela se configura como uma grande área de pesquisa, que se preocupa com/sobre problemas linguísticos sociais, culturais e historicamente relevantes. Nesses estudos, um mesmo objeto pode ser interpretado e analisado sob diferentes olhares, sejam eles teóricos ou metodológicos, corroborando com nossa proposta de observar e refletir sobre os entrelugares discursivos sobre a língua(gem) na BNCC (Brasil, 2018).

Assim, situamo-nos no contexto dessa pesquisa na área da Linguística Aplicada, pois ao pesquisar a língua(gem) na BNCC (Brasil, 2018), empreendemos em um campo de estudo de caráter indisciplinar e transdisciplinar, no sentido crítico (Moita Lopes, 2006) conforme acreditamos ser o objeto de estudo aqui proposto, ou seja, a língua(gem) e suas práticas no ensino de Língua portuguesa.

Segundo Santos (2017, p. 29-30),

A LA, sendo um campo de pesquisa sobre língua(gem) que se caracteriza, sobretudo, como in/transdisciplinar, pretende investigar as relações que se estabelecem entre os sujeitos e a língua(gem) na prática social, nas

realidades contextuais, nas políticas governamentais, nos contextos sócio-históricos específicos, nos problemas que culminam no corpo social, na heterogeneidade humana, enfim, naquilo que se constitui como real e verdadeiro ao sujeito que se apropria da língua(gem) (Santos, 2017, p. 29-30).

Com base no exposto, ressaltamos que a Linguística Aplicada é um campo (in)disciplinar que consegue conciliar e dialogar sobre as teorias e práticas pedagógicas de língua(gem) e seus entrelugares, pois se entende a educação e as aulas de Língua Portuguesa como um espaço de contribuição da LA e de compreensão da língua(gem) e suas configurações. Isso porque as inteligibilidades construídas nesse campo ultrapassam o contexto da sala de aula e abarcam diálogos com muitas outras esferas de atividade humana e com as compreensões teóricas de outras áreas, em um diálogo permanente. Por consequência, ultrapassamos aquela visão de que a Linguística Aplicada (LA) teria como objetivo aplicar teorias linguísticas, principalmente ligadas à educação. Afinal, nas palavras de Moita Lopes (2006): “A LA já fez a crítica a essa formulação reducionista e unidirecional de que as teorias linguísticas forneceriam a solução para problemas relativos à língua(gem) com que se defrontam professores e alunos em sala de aula” (Moita Lopes, 2006, p. 18).

Isso porque para a LA é relevante observarmos os sujeitos da linguagem, pois “[...] é inadequado construir teorias sem considerar as vozes daqueles que vivem as práticas sociais que queremos estudar; mesmo porque, no mundo de contingências e de mudanças velozes em que vivemos, a prática está adiante da teoria [...]” (Moita Lopes, 2006, p. 31).

A partir do exposto, evocamos Santos-Clerisi, que aponta:

[...] as pesquisas que se inserem na LA têm o objetivo, para além de suas particularidades, de investigar as relações que se estabelecem entre os sujeitos e a língua(gem) na prática social, nas realidades contextuais sócio-históricas, nas políticas governamentais, e nos inúmeros problemas que atingem o corpo social, na heterogeneidade humana. Ou seja, as investigações importam-se com tudo aquilo que se constitui como real e verdadeiro ao sujeito que se apropria da língua(gem), em sua subjetividade. (Santos-Clerisi, 2020, p. 51).

Assim, essa grande área atualiza-se e busca criar inteligibilidades sobre problemas sociais, não somente os relacionados à educação, sendo que “[...] para dar conta da complexidade dos fatos envolvidos com a linguagem em sala de aula, passou-se a argumentar na direção de um arcabouço teórico interdisciplinar,” (Moita Lopes, 2006, p. 18-19), ou transgressivo (Pennycook, 2006). Por conseguinte, devido ao caráter amplo e social que

possui a língua(gem), as interfaces da LA com outras áreas e campos oportuniza olhares e perspectivas diferentes ao objeto e fenômeno em estudo.

Sob essas percepções, para as proposições e construções dessa tese, destacamos o caráter multifacetado da LA, que nos permite a reflexão sobre o caminho percorrido pela LA e seus direcionamentos no contexto de ensino de Língua Portuguesa (Signorini, 1998), ampliando-os, assim como as atualizações no campo social, ou seja, “[...] a LA tem buscado cada vez mais a referência de uma língua real, ou seja, uma língua falada por falantes reais em suas práticas reais e específicas, numa tentativa justamente de seguir essas redes, de não arrancar o objeto da tessitura de suas raízes” (Pennycook, 2006, p. 91).

Ressaltamos que a LA é um campo de construção de inteligibilidades que observam os sujeitos situados social e historicamente, com experiências e vivências individuais, pois, por suas características inter e transdisciplinar, trilha por constructos teóricos produzidos por várias ramificações das ciências sociais como a Linguística, Antropologia, Psicologia, sociologia, etc.

Por conseguinte, evidenciamos a LA como um campo interdisciplinar e transdisciplinar que colabora na construção de inteligibilidades sobre a língua(gem) e no contexto desse estudo, as discursividades sobre a língua(gem) e suas práticas no contexto da BNCC (Brasil, 2018), apontando os entrelugares discursivos, com enfoque para a importância de situarmo-nos nesse profícuo campo de construção de inteligibilidades, pois podemos ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural e, por conseguinte, dialógica.

Corroborando ao exposto, trazemos que:

A linguística aplicada tem como ponto de partida observar o indivíduo como um todo, com as suas constituições através de vivências, o foco em interesse é a dimensão processual de uma relação que envolve os falantes como seres em movimento na relação com o tempo e espaço, envolvendo os usos da língua enquanto recursos usados, criados e transformados pelos falantes em práticas sociais historicamente situadas, constantemente em relação e em contraste com outros recursos, não só relacionados aos linguísticos, e em relação e em contraste com os modelos e parâmetros de avaliação socialmente significativos (Signorini, 2006, p. 178).

Sob essa perspectiva, cabe-nos observar enquanto linguistas aplicados a responsabilidade do olhar para a linguagem, pois este olhar deve permear “a consciência de que trabalhar com a linguagem é necessariamente agir politicamente, com toda a responsabilidade ética que isso acarreta” (Rajagopalan, 2003, p. 125), até porque esse trabalho

envolve sujeitos em construção que se constituem pela linguagem. Assim, observando as vozes sociais no contexto da LA, enfatiza-se os sujeitos da linguagem, pois nos constructos da LA, entendemos esse sujeito como social, fragmentado, que é constituído pela linguagem e sócio-historicamente situado em um espaço-tempo social.

Evidenciamos que a LA tem como enfoque problemas linguísticos relevantes que preconizam um sujeito histórico e socialmente situado que não está pronto ao nascer, que é capaz de aprender e de usar os instrumentos do passado para construir o futuro e constituído na alteridade. Esse sujeito passa por um processo constitutivo de valoração em suas relações subjetivas e intersubjetivas, ou seja, somos premidos pelas condições históricas, culturais e sociais, mas não determinados por elas (Geraldi, 2010).

O sujeito da LA constituído na alteridade está situado em uma comunidade de prática que se configura em um grupo de pessoas que dividem um interesse comum e por meio da interação regular desenvolvem maneiras de se fazer e aprender mais sobre esse interesse que as une. Portanto, o conceito de prática conota fazeres, mas extrapola essa dimensão, pois inclui o que é dito e o que não é dito, o que é representado e o que é assumido (Wenger, 1998). Dessa maneira, “[...] todos nós temos nossas próprias teorias e modos de compreender o mundo, e nossas comunidades de prática são lugares em que desenvolvemos, negociamos e compartilhamos essas teorias e esses modos de compreensão” (Wenger, 1998, p. 48).

Logo, observando a constituição do sujeito e sua inserção na comunidade de prática, advoga-se pela importância da sensibilidade cultural por parte do linguista aplicado, pois é preciso o ato responsável ao pesquisar a agência humana, afinal no plano universal do existir humano o sujeito constitui sua identidade afirmando-se na comunidade de prática, sendo que ao afirma-se, desloca, e ao mover-se social, histórico e culturalmente, afirma-se.

Nesta perspectiva, com vistas a uma melhor compreensão da tese no escopo da LA, elencamos um quadro que demonstra como nos situamos nesse estudo em relação à LA.

Quadro 17 - Situando a pesquisa na Linguística Aplicada

A pesquisa em LA		A nossa pesquisa na LA
Universo de análise	Problemas linguísticos sociais, culturais e historicamente relevantes.	A BNCC (Brasil, 2018)
Objeto de análise	A língua(gem) em uso	A discursivização da língua(gem)
Características do objeto de análise	Configura-se na língua(gem) a partir das práticas sociais de interação, por sujeitos que se	Entrelugares discursivos da/sobre a língua(gem) na BNCC (Brasil, 2018)

	constituem na e pela língua(gem), nos contextos sócio-históricos de interação em sua comunidade de práticas sociais.	
Objetivo geral	Compreender/conhecer problemas sociais, culturais de comunicação. Compreender os fatos da língua(gem) frente às realidades sociais. Analisar e compreender contextos de ensino e aprendizagem da língua(gem).	Geral /Analisar as relações dialógicas que matizam/se matizam na discursivização do conceito de língua(gem) engendrado nas orientações relativas às práticas de língua(gem) na Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental anos finais. Específicos /Analisar, em relação ao conceito de língua(gem), na BNCC, (i) as amplitudes espaço-temporais da constituição e do funcionamento discursivo; (ii) as projeções ideológico-valorativas que se entretecem nas relações dialógicas engendradas na discursivização; (iii) os recursos linguísticos que (de)marcam temático, estilístico e composicionalmente as relações dialógicas matizadas.
Pressupostos teóricos	Com o olhar transdisciplinar, os pressupostos variam conforme o objeto de pesquisa delimitado, possibilitando com interfaces com outras áreas a fim de chegar ao entendimento profundo quanto ao objeto.	Concepção dialógica de língua(gem) ancorada em Bakhtin e o Círculo e seus debatedores contemporâneos.
Pressupostos metodológicos	Os encaminhamentos metodológicos se orientam a partir da necessidade da pesquisa.	Análise documental do Discurso da BNCC (2018) a partir de uma postura dialógica para análise dos dados.

Fonte: Autor (2023).

A partir destes expostos, reenunciamo-nos no escopo das ciências humanas no campo da Linguística Aplicada em que assumimos como aporte teórico as inteligibilidades do Círculo de Bakhtin e seus debatedores contemporâneos para análise documental, também assumindo uma postura dialógica enquanto metodologia analítica para os entrelugares discursivos na BNCC (Brasil, 2018).

4.2 OS CAMINHOS DA ANÁLISE DOCUMENTAL

Buscando evidenciar o delineamento metodológico na presente tese, construímos um *design* metodológico que circunda o discurso da BNCC (Brasil, 2018), assim evidenciando o caminho documental a percorrer na presente tese. Para isso, delineamos metodologicamente a pesquisa na perspectiva qualitativa, na qual ressaltamos a pesquisa bibliográfica e documental com um olhar exploratório e interpretativista de nosso objeto de análise, que se materializará por meio dialógico com a análise documental.

Desse modo, enfatizamos que por meio da análise documental, o teor do documento analisado enquanto objeto de estudo passa a adquirir relevante significação através do viés

interpretativista de análise adotado nessa pesquisa. Desse modo, buscamos observar o enegessamento e as construções de autoria do documento da BNCC (2018) a partir da perspectiva para qual ela foi criada. Esse olhar interpretativista se mostra relevante, pois dialoga com outros olhares, ao mesmo tempo em que considera os contextos sociais e culturais, o momento histórico e social a partir de seu cronotopo, entre outras características que ganham foco a partir da análise documental.

A BNCC (2018) enquanto *corpus* de análise nessa tese ganha características de um documento que testemunha e registra por meio das palavras as mudanças e os direcionamentos da educação e por consequência na área na qual nos situamos, a língua(gem). Assim, a análise documental adquire relevância ao propiciar novos olhares para o documento, haja vista as características exploratórias da pesquisa presentes na análise documental. Diante do exposto, ressaltamos a importância da escolha do documento da BNCC (2018), pois se configura na atualidade como um documento que demanda muitos olhares e muita pesquisa devido a sua importância enquanto diretriz para os caminhos da educação de toda a nação brasileira.

A análise documental ancora-se na observação, comprovação, evidências, registros, em que se apresenta o olhar interpretativista do pesquisador que, embora busque se distanciar da subjetividade para uma perspectiva mais lógica, pode contribuir também com suas inteligibilidades a partir do ancoramento teórico (Sá Silva; Almeida e Guidani, 2009). Desse modo, enunciamos que a análise documental nesta tese ocorre a partir de várias leituras do *corpus* definido para a pesquisa, a fim de observarmos as relações dialógicas extraídas da análise documental.

Destacamos que a análise documental, quando usada junto a outros métodos, é capaz de levantar muita fluidez entre as evidências apontadas, trazendo credibilidade à pesquisa além de ampliar e diversificar a visão do ponto apresentado na pesquisa (Cruz, 2022). Ressaltamos que é nesse ponto que a análise documental e as teorizações do Círculo de Bakhtin se cruzam nesse roteiro metodológico, destacando a análise documental e as interconexões com o dialogismo para o aprofundamento analítico. Cabe destacar como mencionado por Kripta *et al* (2015) que a análise documental também deve levar em conta as circunstâncias sociais, econômicas e ecológicas com as quais o documento possa estar interconectado, atendo-se às questões em estudo.

Nessa direção, as enunciações relevantes identificadas na análise documental passam a compor a lente dialógica, na qual destacamos os significados encobertos nos trechos realçados e salientamos as relações com as teorias que norteiam a interpretação dessa tese.

Aqui o olhar do pesquisador se distancia para que a teoria escolhida para elucidar os achados da pesquisa se sobressaia e passe a influenciar e dar forma aos resultados.

A pesquisa se caracteriza como um estudo documental da BNCC (Brasil, 2018), enquanto documento orientador do Currículo educacional nacional que apresenta e discursiviza nosso objeto de estudo que se configura na língua(gem). Assim, a pesquisa documental direciona-se a analisar “materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (Gil, 2008, p. 45).

Com vistas a esse propósito, buscaremos a reelaboração analítica a partir das proposições teóricas do Círculo de Bakhtin pertinentes à análise, situando o documento da BNCC (Brasil, 2018) em seu cronotopo no qual se materializará em termos histórico e social, assim como outros aspectos envolvidos que possam emergir em permanente diálogo. Nosso foco na análise documental buscará evidenciar os entrelugares discursivos sobre o conceito de língua(gem) que permeia o documento, a partir do discurso da/sobre a linguagem e suas orientações.

Cabe destacarmos que os dados discursivos analisados do documento se situam sobre o discurso da BNCC (2018), com enfoque para as orientações, diretrizes e competências voltadas à educação, à escola e às práticas de língua(gem) em relação ao ensino da Língua Portuguesa no Brasil, delimitando-se a etapa do Ensino Fundamental - Anos Finais. No entanto, salientamos que outras etapas da Educação Básica possam se fazer presentes, pois podemos acrescentá-las em comparações, parâmetros e observação de direcionamentos conceituais, etc.

Abaixo mostramos o quadro com os elementos da BNCC (Brasil, 2018) sobre os quais nos debruçaremos na análise.

Quadro 18 - Dados discursivos para análise

Etapa	Segmento da BNCC	Temas	Páginas
Ensino Fundamental	Introdução	Competências gerais; Fundamentos pedagógicos; Marcos legais; Estrutura;	07 - 34
	O Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica	Contexto do Ensino Fundamental;	57-62
	Área de linguagem	Estrutura; Componentes curriculares; Campos de atuação social;	63-65

Anos Finais		Competências da área.	
	Componente curricular Língua Portuguesa	Competências específicas	67-88

Fonte: Autor (2023).

A partir desse delineamento no qual formamos análises documentais sobre entrelugares discursivos presentes, enunciamos que essas análises, a partir do documento da BNCC (2018), delineiam-se a partir da compreensão do objeto de análise “o discurso da BNCC”, dialogando a partir de uma postura de análise dialógica, observando-se a discursivização sobre o conceito de linguagem e os entrelugares discursivos a partir de um olhar analítico e interpretativista, buscando o entrecruzamento dos dados.

Cabe salientarmos a partir desse delineamento que na perspectiva da Linguística Aplicada, por seu caráter indisciplinar e transdisciplinar, muitas são as inteligibilidades construídas e refratadas no campo das ciências humanas, no qual a análise documental com enfoque dialógico é uma perspectiva que tem contribuído exponencialmente aos constructos da LA. Desse modo, suas inteligibilidades se reverberam significativamente no cenário educacional, pois direciona sua lente para a materialidade da língua(gem) presente nos documentos analisados.

Assim, sobre o aporte teórico do Círculo de Bakhtin, podemos afirmar que o Círculo propôs uma nova possibilidade de estudos da língua(gem), que passa por caminhos como a filosofia, a psicologia, a análise do texto em sua condição de enunciado, de discurso e de gêneros, constituindo-se em um campo fértil e produtivo de interlocução com outras teorias, no campo das ciências sociais (Rodrigues, 2008). Destacamos que a autora acima citada ao referir-se sobre a nova possibilidade de estudos da língua(gem), remete-nos ao pioneirismo em Bakhtin/Volochínov (2019 [1930c]) quando aponta para a metalinguagem do discurso. Isso é um estudo daqueles aspectos da vida do discurso que ultrapassam legitimamente os limites do objeto da linguística.

Nessa perspectiva, observamos também a postura dialógica para a análise dos dados encontrados no discurso da BNCC (2018) enquanto procedimentos e cuidados com o trabalho analítico do discurso no documento, configurando-se em uma “[...] *postura dialógica* diante do *corpus discursivo*, da metodologia e do pesquisador” (Brait, 2016 [2006], p. 29, grifos do autor).

Nesse modo de analisar o discurso, o olhar do analista deve voltar-se ao externo e ao interno do discurso, pois Bakhtin e o Círculo apresentam um objeto observado também em suas relações dialógicas, as quais estão justamente naquilo que é extralinguístico.

[a]s relações dialógicas são absolutamente impossíveis sem relações lógicas e concreto-semânticas, mas são irredutíveis a estas e têm especificidade própria. Para se tornarem dialógicas, as relações lógicas e concreto-semânticas devem [...] materializar-se, ou seja, devem passar a outro campo da existência, devem tornar-se discurso [...] (Bakhtin, 2015 [1963], p. 210).

Com base no exposto, compreendemos que o analista que se posiciona na postura dialógica do discurso observa seu objeto de análise para além do olhar metalinguístico, pois com a postura dialógica ressalta-se também o extralinguístico da língua(gem), de modo que na postura dialógica é fundamental observar as relações que se estabelecem nas alteridades com sujeitos em suas especificidades, com as ideologias e valorações, com todos os aspectos da enunciação, assim como as relações com o contexto histórico-social, etc., para a construção dos sentidos. Por conseguinte, na postura dialógica adotada nesse empreendimento analítico nos direcionamos a todo o envolvimento do discurso, intra e extralinguístico, destacando a língua(gem) em suas dimensões de uso real e concreto, vinculada a um sujeito constituído pela língua(gem) e alteridade, configurando-se em um sujeito real, concreto, cultural e histórico (Brait, 2016 [2006]).

Cabe salientarmos também que na perspectiva do Círculo categorias de análise não se coadunam com a postura dialógica para a análise, pois nos escritos do Círculo encontra-se *“uma arquitetônica das diferentes formas de conceber o enfrentamento dialógico da língua(gem), que se constituem de movimentos teórico-metodológicos multifacetados”* (Acosta-Pereira, 2016, p. 08), de modo que a postura dialógica do discurso também se manifesta assim.

Desse modo, nossas análises não apresentam categorias de análise e sua segmentação ocorre apenas para situarmos as inteligibilidades do Círculo que se apresentem nas análises elaboradas sobre o discurso no referido documento, a BNCC (2018).

4.2.1 As etapas da pesquisa

Evidenciamos as etapas necessárias à pesquisa apontando a construção e direcionamentos do presente estudo, descrevendo o delineamento metodológico e as ações a serem desenvolvidas na busca dos objetivos da tese. Isso porque a pesquisa documental aqui elaborada busca colaborar com a construção de novos conhecimentos e compreensões sobre o objeto em análise. Desse modo, na tentativa de melhor contextualização dos procedimentos metodológicos, elaboramos um quadro que busca explicitar as etapas da pesquisa.

Quadro 19 - Etapas da pesquisa

Etapas da pesquisa	Descrição
Pesquisa bibliográfica	Inicialmente buscamos a pesquisa bibliográfica sobre o tema em estudo, observando as inteligibilidades já produzidas e a ampliação dos conhecimentos sobre o tema que permeia o universo da BNCC (Brasil, 2018).
Levantamento epistemológico	Na sequência, buscamos as compreensões sobre os pressupostos teóricos sobre o Círculo de Bakhtin.
Escritura inicial e definição metodológica	A partir da pesquisa bibliográfica inicial já elaborada, iniciamos a escritura e a definição metodológica da tese.
Construção da tese	A partir das etapas já desenvolvidas, observamos a construção da tese a ser defendida.
Análise documental	Com o delineamento metodológico, iniciamos as leituras e pré-análises do documento BNCC (Brasil, 2018), evidenciando a discursivização sobre a língua(gem).
Postura dialógica para análise	Início das análises dos excertos evidenciando as seguintes etapas: Paráfrase; explicação temática do conteúdo do excerto; Interpretação analítica com base na teoria epistemológica do Círculo; Análise destacando marcações de elementos linguísticos que demarcam os sentidos mobilizados; Síntese da compreensão do efeito de sentido do todo.
Entrecruzamento dos dados teóricos e metodológicos	Nesta etapa, dialogamos sobre a linguagem entrecruzando os dados com os aspectos teórico-filosóficos do Círculo de Bakhtin, assim apontando e discutindo os entrelugares discursivos.
Considerações	A partir dos dados obtidos, apresentamos nossas considerações finais e a corroboração da tese defendida.

Fonte: Autor (2022).

Diante do quadro acima, apontamos nosso caminho metodológico para melhor compreensão dos delineamentos da pesquisa e das análises discursivas empreendidas no documento, destacando também as leituras do documento, assim como as leituras flutuantes a fim de estabelecer o diálogo entre ambas nas análises que emergem no próximo capítulo, evidenciando os entrelugares discursivos na BNCC (2018).

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Com vistas aos objetivos propostos nesta investigação, o presente capítulo de análise e discussão busca o olhar analítico discursivo para a BNCC, evidenciando os já-ditos e os pré-figurados sobre a língua(gem), as forças em embate e o cronotopo no qual esse documento parametrizador tomou corpo discursivo até sua homologação no ano de 2018.

Para isso, estruturou-se o capítulo em três seções. Esses segmentos apresentam uma análise discursiva da BNCC (2018).

Nesta direção, a primeira seção do capítulo discute e apresenta o cronotopo da BNCC (2018) em que se enfatiza o grande cronotopo do referido documento desde a elaboração até sua homologação. O grande cronotopo busca sublimar o espaço e o tempo de elaboração e divulgação do documento, assim destacando as principais mudanças cronotópicas envolvidas no processo.

A segunda seção, denominada de “Pequeno cronotopo”, destaca os participantes envolvidos no referido processo, os interlocutores, as instâncias sociais e os sujeitos que participaram do processo de elaboração e homologação.

A terceira seção, intitulada “Os entrelugares discursivos”, apresenta e discute a discursivização da BNCC (2018) distinguindo quatro subdivisões que contemplam a perspectiva de análise documental com ênfase nos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin. Assim, ressaltam-se as posições ideológico-valorativas, as ancoragens teórico-metodológicas, as forças centrípetas da tradição e as forças centrífugas da mudança presentes no discurso da BNCC. Como já mencionado, as análises seguem linearmente o texto da BNCC (2018), de modo que em cada segmento aponta-se para entrelugares discursivos na/sobre a língua(gem) que direcionam a lente analítica para os aspectos e as inteligibilidades propostas por Bakhtin e o Círculo.

Desse modo, nas sequências analíticas, a partir da enunciação da BNCC, demonstraremos os entrelugares discursivos do documento, com destaque para as posições ideológico-valorativas, as ancoragens teóricas, as forças centrípetas da tradição e as forças centrífugas da mudança, revelando que ao longo de toda a análise esses temas se fazem presentes na medida em que se apresentam e se fazem pertinentes.

Isso porque, para direcionarmos o olhar, torna-se necessário salientarmos sobre algumas singularidades que permearam a construção e elaboração do documento, pois estas

são reveladoras das forças que influenciaram seus direcionamentos quanto à orientação curricular e delineamento da educação no contexto brasileiro.

5.1 O GRANDE CRONOTOPO: O HISTÓRICO DA BNCC

O cronotopo na perspectiva do Círculo configura-se na relação espaço-temporal na qual estão refletidas e refratadas as ações humanas em que se observam discursivamente a ideologia, os valores, as axiologias, as forças em embate que se configuram no todo enunciativo.

Assim, um acontecimento se configura em um cronotopo, pois se encontra ali uma relação entre espaço e tempo. Quando eles se amalgamam em determinada esfera, denotam-se visões e entendimentos no mesmo cronotopo advindas do embate de forças. Isso porque essa fusão de espaço e tempo – que é específica em cada uma das realidades – é capaz de formar um todo concreto, social e real, repleto de ressonâncias internas (Bakhtin, 2014 [1975]).

Cabe salientarmos que para a observação das relações cronotópicas que envolvem a BNCC (2018) desde a construção até a homologação, um longo caminho foi trilhado, no qual as forças em embate e com posições ideológicas e valorativas muito contundentes se fizeram presentes e reverberaram na enunciação final do documento, homologada em 2018. Assim, de acordo com o histórico oficial da BNCC (2018) e dos reflexos cronotópicos de tempo e espaço, o documento para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental foi homologado em 20 de dezembro de 2017 e a BNCC do Ensino Médio em 14 de dezembro de 2018.

Entretanto, para entendermos esse documento, precisamos levar em conta os antecedentes que reverberaram e refletiram nesse documento, assim como as mudanças que ocorreram no espaço-tempo social até a sua homologação. Isso porque, como vimos no capítulo 03 sobre o cronotopo, o espaço-tempo social é marcado por características únicas e que mudam de acordo com a esfera social e com as condições em que o cronotopo se discursiviza. Desse modo, argumentamos que houve muitas mudanças sociais, políticas e econômicas no decorrer da elaboração, da homologação e da implementação da BNCC (2018) que reverberaram em direcionamentos à educação, trazendo mudanças significativas ao cronotopo educacional.

Para melhor entendimento, destacamos a seguir mais reflexões sobre o histórico da BNCC que evidenciam o período de 2013, no qual se inicia a elaboração da BNCC até sua homologação em 2018. Inicialmente, cabe ressaltarmos que o documento começa a ser

idealizado a partir de um grupo de trabalho denominado de GT-DiAD³⁹ que buscou refletir e elaborar um documento sobre os direitos a aprendizagem e ao desenvolvimento na Educação Básica no Brasil⁴⁰ e que se funda, posteriormente, como o primeiro movimento de ordem documental e colegiada na elaboração do documento da BNCC. As discussões desse grupo foram desenvolvidas no âmbito do Ministério da Educação entre dezembro de 2012 e fevereiro de 2015.

Esse grupo de trabalho foi uma iniciativa de política educacional no primeiro governo de Dilma Rousseff por parte do ministro Aluizio Mercadante, bem como pelo ministro José Henrique Paim (fevereiro de 2014 a janeiro de 2015). Assim, os trabalhos do grupo perpassam por dois ministros da Educação, mas que possuíam o mesmo alinhamento político e ideológico, de modo que a mudança de ministros não reverberou em mudanças significativas às proposições do GT-DiAD.

A mudança cronotópica ocorre de fato a partir da alteração de ministros no início de 2015, tendo como ministro Cid Gomes, que gerou alguns desconfortos políticos na Câmara dos Deputados e com o presidente da casa na época, Eduardo Cunha. É nesse período e sob o comando desse ministro que foram suspensas as atividades desse Grupo de trabalho em fevereiro de 2015.

Cabe salientarmos que o espaço-tempo de 2015 é de muitas disputas políticas que se refletiram e reverberaram em todos os segmentos do país, no qual a educação ainda passa pela troca de mais três ministros com pouca duração no cargo, dos quais se destacam Luiz Cláudio Costa, Renato Janine Ribeiro e, por fim, Aloizio Mercadante novamente, que fica até a mudança cronotópica, a partir do *impeachment* de Dilma Rousseff em 2016, após o qual foram exonerados todos os ministros.

Diante desses expostos, salientamos que, no discurso da BNCC (2018), encontram-se refletidas e refratadas todas essas mudanças cronotópicas, trazendo à lente discursiva entrelugares, a partir do embate de forças que se antagonizam e se apresentam discursivamente por meio do embate de forças políticas, econômicas e sociais que reverberam em todo o discurso da BNCC. Desse modo, evidenciamos que outros entendimentos e dimensões do documento foram construídos até sua consolidação em 2018, de forma que há

³⁹ Grupo de trabalho que iniciou os trabalhos sobre os Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento na Educação Básica: subsídios ao currículo nacional: no contexto dos debates para o estabelecimento da BNCC, elaborados no âmbito do Ministério da Educação entre dezembro de 2012 e fevereiro de 2015.

⁴⁰ As discussões elaboradas pelo grupo podem ser observadas em sua forma preprint em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/55911?show=full> ou acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/55911/direitos_a_aprendizagem_e_ao_desenvolvimento_na_educacao_basica_subsidios_ao_curriculo_nacional-preprint.pdf?sequence=1&isAllowed=y

quatro versões oficiais do documento até a versão final, consolidada em 2018 e, duas versões extraoficiais embargadas, mas analisadas pelo Conselho Nacional de Educação

Apresentamos a seguir um quadro com as principais mudanças de alternância de poder no Estado brasileiro que trazem reverberações importantes na construção e homologação do documento da BNCC e suas versões até a homologação em 2018.

Quadro 20 — Versões da BNCC e alternâncias cronotópicas.

Versão/etapa	Data da divulgação	Governo	Ministro	Páginas	Observações
1	16 set. 2015	Dilma Rousseff	Renato Janine Ribeiro	302	Submetida a consulta pública <i>online</i> em (16 de set. 2015 a 15 de março de 2016) e analisada por especialistas.
2	03 mai. 2016	Dilma Rousseff	Aloizio Mercadante	652	Debatida em 27 seminários estaduais (23 de jun. a 10 de agosto de 2016).
3 EI-EF	06 abr. 2017	Michel Temer	Mendonça Filho	396	Debatida em audiências públicas (07 de julho a 11 de setembro de 2017) e analisada por especialistas.
4 EI-EF	27 nov. 2017	Michel Temer	Mendonça Filho	422	Versão embargada, analisada pelo CNE.
5 EI-EF	20 dez. 2017	Michel Temer	Mendonça Filho	472	Versão homologada pelo ministro da Educação.
3 EM	3 abr. 2018	Michel Temer	Mendonça Filho	150	Debatida em 5 audiências públicas (11 de maio a 14 de set. 2018).
4 EM	01 dez. 2018	Michel Temer	Rossieli Soares da Silva	94	Versão embargada, analisada pelo CNE.
5 EM	14 de dez. 2018	Michel Temer	Rossieli Soares da Silva	97	Versão homologada pelo ministro da Educação.
6 todas	14 de dez. 2018	Michel Temer	Rossieli Soares da Silva	600	Versão final consolidada.

Fonte: adaptado pelo autor a partir de Cássio (2019, p. 14-15).

A partir do quadro acima, observamos que em relação ao Ensino Fundamental houve uma versão embargada antes da promulgação definitiva na qual aconteceram mudanças significativas nos direcionamentos da educação de cunho político e ideológico, principalmente sobre a linguagem. Essas mudanças foram apagadas do discurso oficial, de

maneira que encontramos essa versão embargada no periódico sobre a educação da Folha de São Paulo⁴¹ em 2017.

Sobre este tema, a Folha de São Paulo (2017) aponta:

Há alterações em todas as partes da base, que vão desde mudanças de nomenclaturas a exclusões de habilidades antes previstas em determinadas áreas. A maior revisão foi feita em língua portuguesa, o que resultou em um material praticamente inédito com relação a versões anteriores (Folha de São Paulo, Educação, 06/12/2017).

Doravante a estas mudanças no texto da BNCC para esta terceira versão, percebemos consoante à reportagem e com a leitura do documento em modificação alterações que representam o apagamento das menções com respeito à **identidade de gênero** e à **orientação sexual**, as quais já haviam sido apagadas do documento. Assim, nessa versão modificada, encontrava-se discursivizado que as escolas deveriam valorizar a diversidade, “sem preconceitos de origem, etnia, gênero, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa” (BNCC, Brasil, 2017) e essa parte foi suprimida apenas para “preconceitos de qualquer natureza”.

Diante dessa mudança discursiva, observamos que não nomear aquilo que são as “desigualdades e preconceitos” reforça visões conservadoras de que os preconceitos não existem. Isso fere o trabalho escolar para uma perspectiva humana integral de cunho histórico-crítico, pois destoa do discurso sobre a tolerância e influencia visões estereotipadas e preconceituosas na discussão de problemas sociais como violência contra a mulher, gravidez na adolescência, racismo e homofobia, dentre tantos.

Assim, na arena de vozes em embate em que situa o discurso, reenunciamos o enfrentamento de forças a partir do apagamento dessas referências. Entretanto, como todo signo é ideológico e, portanto, carregado de valorações e axiologias, ao ser apagado da materialidade linguística do discurso, este é mascarado ou manipulado, pois naquele discurso o signo não existe explicitamente.

Diante do exposto, observamos que ao buscar o apagamento desses signos ideológicos, a BNCC (2018) aponta para um **entrelugar** discursivo no qual as próprias enunciações a respeito do sujeito da língua(gem) destoam da percepção de ser humano e

⁴¹ A versão embargada com anotações e recortes encontra-se disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/12/1940989-governo-temer-esvazia-genero-na-base-curricular-e-mistura-tema-com-religiao.shtml> neste sítio encontra-se a versão com as modificações que foram suprimidas para a terceira versão.

assim antagoniza e contradiz as próprias enunciações no direcionamento à perspectiva humana integral de cunho histórico-crítico.

Cabe salientarmos a análise cronotópica diante desses apontamentos de mudanças das relações de poder no Brasil, pois no “discurso se constitui/funciona/circula/é recebido, as marcas históricas/culturais/políticas e econômicas, ideológico e valorativas” (Oliveira, 2021, p. 115-116) e no cronotopo da BNCC (2018) isso se reflete no apagamento de referências verbais da materialidade linguística, refletindo-se no intra e no extraverbal, na tentativa de apagamento sobre esses signos ideológicos e carregados de valoração. (Bakhtin (Volochínov), 2014 [1929]).

Desse modo, ao apagar o signo ideológico **identidade de gênero** do discurso da BNCC (2018), denotamos uma tentativa de tentar apagar a questão das esferas sociais, pois se não há o signo ideológico que o nomeia, então não há sentidos para esse nome. Esse fato denota um embate de forças perigoso, pois se torna a negação da realidade por meio do apagamento da palavra. Cabe reforçarmos diante dessa constatação o papel social importante que a língua(gem) tem na sociedade contemporânea, em que é utilizada como um instrumento de poder e controle nas relações sociais e que, portanto, precisa ser direcionada na educação com um cuidadoso olhar, para não ser utilizada nas esferas sociais como ferramenta e instrumento de manipulação, de controle e de coerção que conduzem a caminhos nem sempre positivos e de manutenção aos próprios interesses do poder.

Nesta perspectiva, para melhor entendimento das forças que buscaram o apagamento e a negação do termo “gênero”, podemos evidenciar discursivamente de acordo com a Folha de São Paulo (2017):

“Não é o caso de recheiar a base com a questão de gênero, mas essa é uma questão contemporânea, por isso importante.” Grupos religiosos e conservadores têm se mobilizado contra o que chamam pejorativamente de “ideologia de gênero” na base-termo que nunca esteve presente. A pressão também foi exercida por parlamentares da bancada evangélica, que integra a base do governo no Congresso. Eles afirmam que a discussão poderia destruir a identidade dos jovens. (FOLHA DE SÃO PAULO, Educação, 06/12/2017).

Diante do exposto, observamos que cronotopicamente na alternância de poder a esfera religiosa ascende e se infiltra fundindo-se com a esfera política, reverberando em ideias conservadoras e fundamentalistas que trazem um complexo de interferências na educação e de ideias, até então já sedimentadas na sociedade. Assim, observamos que agentes das esferas religiosa e política exerceram grande influência para essa modificação, que em um cronotopo

de mudança de poder no final do governo Temer, deram vozes ao olhar ultraconservador e negacionista, a partir dos interesses capitalistas, que se reverberou nessas esferas da atividade humana brasileira, evidenciando no embate de vozes um discurso voltado às forças centrípetas da tradição (Bakhtin, 2014 [1975]).

A partir desse grande cronotopo complexo e carregado de tensões sociais, políticas, econômicas, religiosas e, por conseguinte, culturais, é natural que no discurso da BNCC (2018), como já evidenciado, essas contradições e influências se apresentem. Desse modo, elencamos a seguir as análises discursivas que emergiram em estudo que correspondem à introdução da BNCC a partir da página 05 do referido documento e que trazem delineamentos importantes para a análise do todo discursivo que buscamos.

Na introdução do documento, encontramos a enunciação da ministra da Educação Rossieli Soares da Silva, representando a voz do Estado e, portanto, a voz de autoridade. Nessa enunciação, a ministra menciona o documento na direção da construção de um currículo comum e da melhoria da qualidade da educação no Brasil, conforme demonstrado a seguir:

Concluída após amplos debates com a sociedade e os educadores do Brasil, o texto referente ao Ensino Médio possibilitará dar sequência ao trabalho de adequação dos currículos regionais e das propostas pedagógicas das escolas públicas e particulares brasileiras iniciado quando da homologação da etapa até o 9º ano do Ensino Fundamental. Com a Base, vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos (BNCC, Brasil, 2018, p. 05).

A partir da citação exposta na apresentação da BNCC (2018), observamos que discursivamente já se mostram consolidados os delineamentos para a educação com base em aprendizagens essenciais, que serão ressaltadas no currículo comum a todo o território brasileiro, a partir do desenvolvimento de competências e habilidades que buscam uma formação humana integral.

Os delineamentos apresentados no documento apontam para o regime de cooperação a todas as redes de ensino e seus colaboradores, assim como a sociedade em geral de modo que **em regime de colaboração, as mudanças esperadas alcancem cada sala de aula das escolas brasileiras**, com o intuito de potencializar a educação a partir do compromisso da equidade. Destacamos que a citação exposta acima denota para um discurso construído de modo plurivocal, ou seja, é constituído por diversos olhares ou vozes, pois todo discurso admite uma pluralidade de vozes, com elos e correlações, as quais são próprias do discurso

enquanto unidade (Bakhtin, 2014 [1975]), mas ali refratando a palavra do Estado enquanto norteador da educação brasileira.

Esse é o discurso do Estado que consta inicialmente na BNCC (2018), mais especificamente em sua apresentação, mas como esses delineamentos são enunciados de fato e quais suas possíveis contradições, é o que refletiremos a seguir a partir das análises discursivas de excertos da introdução do documento. Nessa direção, a BNCC (2018) inicia com a seguinte enunciação discursiva no excerto 01:

EXCERTO 01

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BNCC, Brasil, 2018, p. 07).

A partir deste primeiro excerto introdutório do documento, observamos uma apresentação de forma verticalizada ascendente (*top down*) em que se situa uma exposição definindo o documento como um registro de caráter normativo e definidor de um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens denominadas e grifadas como essenciais que devem abarcar todos os alunos da educação básica em seu processo de ensino e aprendizagem. No excerto ainda se encontra a delimitação do documento normatizador (a educação escolar), pautando-se na LDB (1996) que em seu discurso enuncia estar orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos, buscando uma formação humana integral e a construção de uma sociedade mais justa.

É possível observar uma voz de autoridade sobre o tema do currículo educacional e seus direcionamentos, afinal se trata de um documento normatizador, o que demonstra um discurso mais incisivo e autoritário nas enunciações discursivas que postula, haja vista o próprio caráter de autoridade que o documento possui.

Essa característica de normatizar um currículo em esfera nacional, estadual e municipal em um país tão diverso quanto o Brasil se mostra como uma pretensão bem grandiosa, mas necessária conforme preceitos das Diretrizes Curriculares Nacionais, segundo

o próprio documento. Deste modo, comprovamos o caráter cronotópico em dezembro de 2018 que aponta algumas mudanças cronotópicas até a homologação da BNCC que apresentavam o fim do governo Temer para o início do governo Bolsonaro.

Nesse cronotopo, observamos então uma tentativa de estabilização do discurso nesse espaço-tempo, de modo que se observa no excerto 01 em análise que:

Os cronotopos podem se incorporar um ao outro, coexistir, se entrelaçar, permutar, confrontar-se, se opor ou se encontrar nas interrelações mais complexas. Estas interrelações entre os cronotopos já não podem surgir em nenhum dos cronotopos isolados que se inter-relacionam, o seu caráter geral é dialógico (na concepção ampla do termo). (Bakhtin, 2014 [1975], p. 357, grifos do autor).

A partir da citação, podemos destacar que discursivamente o documento já denota a postulação de uma Base Curricular Comum como uma necessidade nos documentos oficiais anteriores. Desse modo, os cronotopos mudaram, mas essa necessidade se manteve, e assim no cronotopo de mudanças políticas, econômicas e sociais, homologou-se o documento em dezembro de 2018.

Com vistas à análise, evidenciamos a partir da sequência discursiva que a BNCC **define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica** (BNCC, Brasil, 2018, p. 07). Tal fato denota uma percepção de determinada pretensão autoritária ao grifar textualmente “**aprendizagens essenciais que todos os alunos da educação básica devem desenvolver**”, como se observa no excerto em análise. Isso porque em um universo grande, múltiplo e diverso como é o cenário educacional brasileiro, ter-se um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens é importante. Entretanto, considerando-se as diferenças socioeconômicas, culturais e políticas em um país tão diverso, a sequência direciona a “aprendizagens essenciais”, transparecendo implicitamente como uma busca pela homogeneização dos conhecimentos escolares.

Além disso, o próprio termo ‘**aprendizagens essenciais**’ se mostra equivocado, pois são essenciais a partir de que ponto de vista? Sobre qual necessidade e ideologia? Em qual cronotopo foram definidas essas aprendizagens essenciais? Como resposta a esses questionamentos, o próprio excerto parece estar direcionando “**à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva**” (BNCC, Brasil, 2018, p. 07); entretanto, indagamo-nos se não são todas as aprendizagens essenciais para a formação humana, assim como em uma sociedade inclusiva e democrática as **aprendizagens essenciais**

comuns denotam a um indivíduo humano e social que parece ser igual a todos e não único em sua singularidade. Assim, observamos que implicitamente existe uma percepção de controle sobre o currículo.

Desse modo, destacamos no discurso da BNCC (2018), a partir do excerto 01 em análise que:

As relações de produção e a estrutura sociopolítica que delas diretamente deriva determinam todos os contatos verbais possíveis entre indivíduos, todas as formas e os meios de comunicação verbal: no trabalho, na vida política, na criação ideológica. Por sua vez, das condições, formas e tipos da comunicação verbal derivam tanto as formas como os temas dos atos de fala (Bakhtin (Volochínov), 2014 [1929], p. 43).

Outro aspecto a destacarmos situa-se na expressão **conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais**, expressão que remete à fragmentação do ensino escolar. Entretanto, também denota para uma perspectiva de inter e transdisciplinaridade na tentativa de tornar as aprendizagens que envolvem os educandos mais significativas e abrangentes de forma progressiva, como aponta ser a etapa do Ensino Fundamental, de modo que neste primeiro excerto encontramos uma arena de embate entre vozes que se materializam no discurso, a partir de suas valorações e axiologias (Bakhtin (Volochínov), 2014 [1929]).

Salientamos que há muitos direcionamentos educacionais construídos ao longo de vários cronotopos, entretanto, neste em que a BNCC (2018) é promulgada, há uma grande mudança nos discursos oficiais e, assim, certas marcações textuais parecem evidenciar a ideologia presente naquele cronotopo da promulgação, trazendo significações diferentes àquelas elaborações textuais de contribuições coletivas em cronotopos anteriores.

Diante dessas percepções, algumas marcações linguísticas se impõem a partir do excerto, das quais se destacam **as aprendizagens essenciais; os princípios éticos, políticos e estéticos e formação humana integral** que nos remetem a observar um direcionamento de algum modo autoritário e disfarçado, a partir desses termos, para uma proposta educacional que carrega em seus direcionamentos interesses diversos e vozes que ressoam as demandas de uma sociedade capitalista. Assim, denotando principalmente os princípios políticos e econômicos, nos quais a formação humana integral é atravessada pelos interesses ideológicos da perspectiva neoliberal. Os princípios éticos devem reger qualquer esfera social; entretanto, nessa discursivização e no espaço-tempo atual, denotam a uma supervalorização de forças conservadoras que se sobressaem às forças de mudança (Bakhtin (Volochínov), 2014 [1929]). Desse modo, esses termos direcionam para uma ideologia neoliberal, pois carregam sentidos

que apontam para ela, ao mesmo tempo em que dissimulam essa visibilidade à perspectiva materialista a partir da escolha linguística destes termos.

Sobre as aprendizagens essenciais, encontramos mais à frente do documento a materialização linguística, a qual explicita que elas se configuram naquelas em que a criança precisa aprender naquele ano/série em quem se encontra, levando em conta ainda a idade e a relevância desse aprendizado para que outros possam surgir. Salientamos esse aspecto, pois olhamos o ser humano como diverso, múltiplo e singular, de modo que todos os seres sociais possuem características únicas; assim, evidenciar **aprendizagens essenciais** a todos de modo genérico aponta-nos para a reflexão de que a educação humana não pode ser pensada e desenvolvida de modo estanque em uma perspectiva de que todos são iguais, pois não há heterogeneidade, mas diversidade. Se direcionarmos um olhar exotópico para o ser humano, constataremos que embora haja etapas de desenvolvimento físicos e cognitivos nos escolares, é preciso contemplar um sujeito que se constitui em sua alteridade (Bakhtin, 2011 [1979]).

Diante destes expostos, observamos nesse primeiro excerto introdutório um direcionamento a partir da escolha de elementos textuais que discursivamente conduzem o entendimento de uma formação humana integral, pautada por princípios éticos, políticos e estéticos, que conduza a uma sociedade justa, democrática e inclusiva; entretanto, alguns signos linguísticos, como ‘aprendizagens essenciais’, que denotam para o ordenamento textual dos princípios que devem pautar a educação, carregam significados que a princípio destoam, ou antagonizam-se discursivamente, ampliando o embate de vozes que se dualizam no discurso (Bakhtin (Volochínov), 2014 [1929]) da BNCC (2018).

Observamos uma reflexão sobre a formação humana integral que se direciona a uma perspectiva histórica crítica ou sócio-histórica, mas que às vezes remete à emancipação, à autonomia e, outras vezes, mostra-se mais flexível aos interesses da realidade contemporânea e assim aos discursos de manutenção do poder e, por conseguinte, do materialismo e de seus interesses. Assim, evidenciamos que o excerto 01 nos mostra como os reflexos do cronotopo no qual a BNCC em sua homologação estava inserida agem em sua discursivização, trazendo assim as reverberações cronotópicas às enunciações da BNCC (2018), pois “[...] o contínuo espaço-tempo está intimamente relacionado com a noção de homem, enquanto ser de um tempo, de um espaço, de uma cultura e de uma história, isto é, um homem que vive no e durante o tempo” (Acosta-Pereira, 2012, p. 126).

Nessa perspectiva, emerge o excerto 02 a seguir:

EXCERTO 02

[...] a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.

Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental (BNCC, Brasil, 2018, p. 08).

Na sequência do texto introdutório em tela, destacamos em paráfrase que as enunciações expostas no excerto 02 apontam para a política nacional da Educação Básica e o alinhamento às políticas estaduais e municipais, direcionando a formação de professores, a avaliação, elaboração de conteúdos e critérios para infraestrutura. No texto, o argumento aponta esse alinhamento para a superação da fragmentação das políticas educacionais que propiciem maior qualidade da educação. Assim, o excerto termina com a argumentação de que para esse alinhamento é necessário que as redes e a escola garantam um patamar comum de aprendizagens.

Como análise, evidenciamos que a BNCC é um documento que integra uma política nacional de educação que busca direcionar todas as esferas educacionais (federal, estadual e municipal) para diretrizes únicas que se coadunam com a referida política. Assim, a BNCC (2018) discursiviza a voz do Estado, apontando para os direcionamentos de uma política nacional de educação, mas que ressoa um embate de vozes em forças que reverberam a contemporaneidade, como os aspectos políticos, econômicos, éticos, com seus valores e axiologias, etc.

Isso porque na materialidade linguística:

[...] a palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais. (Bakhtin (Volochínov), 2014 [1929], p. 42).

Destacamos que esse é um ponto de reflexão relevante sobre a educação no Brasil, pois haver direcionamentos comuns nos parece ser algo positivo na condução da educação. Entretanto, ao observarmos a política destacada, observamos que ela está em consonância com a visão neoliberal, que direciona a uma perspectiva que contradiz aquilo que a própria

BNCC ressoa, isto é, uma formação humana e integral. Desse modo, entendemos que isso se mostra como antagônico diante de tantas configurações culturais, sociais e econômicas que permeiam o mundo e o cenário brasileiro contemporâneo.

Assim, observamos a partir do cronotopo atual e de homologação do documento da BNCC que esta política educacional está direcionada ao capitalismo do mercado em sua forma mais agressiva, na qual os direcionamentos da educação parecem internalizar a perpetuação desse modelo na sociedade, inserindo-se e influenciando as políticas e direcionamentos educacionais carregados de valorações que se refletem no discurso, afinal a tomada da palavra é realizada por meio de signos ideológicos (Bakhtin (Volochínov), 2014 [1929]).

No excerto em tela, observamos também a ênfase na formação de professores, na avaliação, na elaboração de conteúdos e critérios para infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. Esses termos remetem a algumas reflexões, pois, com relação à formação de professores, observamos até aqui discursivamente uma preocupação com a temática, mas ainda não encontramos direcionamentos no discurso da BNCC para este item.

Quanto à avaliação citada no excerto, observamos certa preocupação com o tema, pois houve um direcionamento para avaliações em larga escala nos direcionamentos educacionais nos cronotopos da contemporaneidade como o PISA, IDEB, ENEM, etc., que muito têm contribuído para o discurso neoliberal de mudanças na educação, denotando um modelo de educação fracassada e negativa devido aos baixos índices que esses números remetem. Tal fato gera muitas consequências negativas na educação, reverberando na desvalorização dos professores e do modelo de gestão pública educacional e evidenciando o caráter de privatização da educação.

Nesta direção, Cássio (2019) aponta a BNCC (2018) como uma política de centralização do currículo em nível nacional que baseia avaliações de larga escala, as quais balizam e conduzem os programas governamentais relacionados à educação. Observamos que essas mesmas avaliações servem para uma discursivização negativa sobre a educação que ecoa em propagandas governamentais em um discurso que comumente traz posicionamentos negativos quanto ao trabalho educacional na escola pública, reverberando uma opinião pública negativa que visa a valorização dos interesses neoliberais, como por exemplo a educação voltar-se para a esfera privada por meio das privatizações. Desse modo, esse discurso contribui com as enunciações do capital e com os interesses do universo neoliberal.

Assim, observando o olhar sociológico em Bakhtin, salientamos a ideologia e a valoração que se apresentam no discurso da BNCC (2018), salientando um olhar cronotópico

em que os signos discursivos refletem e refratam a realidade em transformação, pois os signos tecem o discurso a partir de uma multidão de fios ideológicos, ressaltando a ideologia de vozes sociais que se refratam na realidade (Bakhtin (Volochínov), 2014 [1929]).

A **elaboração de conteúdos educacionais**, também citada no excerto, inicialmente se mostra como uma grande inovação que traria a superação de grandes dificuldades nas lacunas regionais quando na transferência de alunos do ponto de vista do trabalho pedagógico na sala de aula, mas que traz algumas reflexões, ao mesmo tempo em que se configura em vozes que ressoam as forças centrífugas das enunciações discursivas em análise. Entretanto, um mesmo currículo, com os mesmos conteúdos, contempla um ser social que é diverso e heterogêneo nas suas necessidades culturais, políticas e sociais, ou estaríamos direcionando a educação para a formação de sujeitos com um mesmo pensamento e sem muitas opções de ampliação ao pensamento crítico e divergente, buscando a homogeneização, em um ser que é único em sua singularidade (Bakhtin, 2015 [1929/1963]). Ao que nos parece, uma perspectiva única colabora para determinada alienação e não para uma perspectiva de autonomia e de protagonismo cidadão. Assim, apontamos esse como um **entrelugar** discursivo nas discursivizações da BNCC (2018).

Salientamos ainda o grande interesse relativo à elaboração de conteúdos, a partir do grande mercado que se configura na produção e comercialização de livros didáticos. É novamente o modelo capitalista direcionando as perspectivas e políticas educacionais. Outro aspecto de grande preocupação apresentado no excerto diz respeito à infraestrutura das escolas. Outra vez observamos um olhar do mercado para os investimentos na educação, afinal sob a ótica neoliberal cabe ao mercado as proposições e regulações econômicas. Desse modo, percebemos no excerto um discurso engessado às perspectivas do mercado, nas conduções educacionais e carregado dessas ideologias (Bakhtin (Volochínov), 2014 [1929]).

Com relação a marcações de elementos linguísticos que demarcam os sentidos mobilizados a partir do excerto 02, observamos que os sentidos ali produzidos e inferidos ressoam para uma perspectiva de melhoria no cenário educacional, mas por um viés que privilegia a perspectiva neoliberal do que para um direcionamento a uma perspectiva mais humana e emancipadora, assim reenunciando vozes que denotam para as forças centrífugas da mudança, em uma linguagem viva em que se observa o outro em sua singularidade (Bakhtin, 2011 [1979]).

Nesse sentido, esse pequeno excerto da introdução no discurso da BNCC (2018) ecoa a partir da utilização de termos como **política nacional de educação alinhada a outras políticas, formação de professores, avaliação, fragmentação**, um discurso que denota um

cenário negativo do quadro educacional contemporâneo, no qual a BNCC emerge como balizadora da qualidade da educação, ressoando assim como um caminho promissor nos direcionamentos educacionais, mas refletido e influenciado pelas ideias e perspectivas do universo de políticas neoliberais. Isso nos aponta para o grande cronotopo de mudança ocorrido no Brasil com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, que buscou valorizar ainda mais as perspectivas neoliberais, trazendo o chamado ultraliberalismo⁴² para o cronotopo brasileiro.

Em síntese, no excerto 02 observamos um discurso que antecipa as principais ideias que a BNCC apresenta, com a busca de um direcionamento que contemple e potencialize a educação brasileira a partir do alinhamento de políticas educacionais nas esferas federal, estadual e municipal, no qual se percebe uma forte influência e direcionamento de ideias e perspectivas do neoliberalismo econômico, influenciando a educação. Desse modo, destacamos, a partir do cronotopo, a compreensão de como a esfera da atividade humana, na situação de interação e a partir materialidade linguístico-discursiva, responde ideológico/valorativamente às balizas do cronotopo, assim como as suas reverberações (Bakhtin, 2014 [1975]).

Na sequência textual da BNCC (2018), destaca-se o excerto 03 em análise a seguir:

EXCERTO 03

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) (BNCC, Brasil, 2018, p. 08).

⁴² O Ultraliberalismo econômico é uma fase superior ao Neoliberalismo que surge como resposta à crise econômica a partir de 2008, aliada a outras crises como as relativas ao meio ambiente, etc. A partir desse momento, emerge o termo precoce ainda sobre o ultraliberalismo, a partir das comunicações digitais e de ideias difundidas na web e dos *think tanks*. Em uma breve síntese, é uma maneira mais radical de liberalismo econômico. É um conceito amplo e de longa explicação para entendimento, assim destacamos alguns estudos para aqueles leitores que quiserem se aprofundar sobre a temática. <https://doi.org/10.1590/010318138654526476561> e <https://doi.org/10.1590/001152582019189>

Em paráfrase do excerto 03, ainda na parte introdutória, a discursivização elucida novamente as aprendizagens essenciais definidas na BNCC, apontando aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento no âmbito pedagógico, com o desenvolvimento de 10 competências gerais. Assim, no discurso da BNCC (2018), encontramos a definição de competência como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos) e habilidades (práticas, cognitiva e socioeconômicas e de atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do plano exercício da cidadania e do mundo do trabalho). O excerto remete também às motivações a essa escolha, pois argumenta que ao definir essas competências busca-se a transformação da sociedade para uma perspectiva mais humana, justa e voltada à preservação da natureza, assim como alinhada à agenda 2030⁴³ da ONU.

Ao observarmos os dizeres do documento, que trazem a necessidade de “assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento”, enunciamos um direcionamento e uma responsabilidade da esfera educacional difícil de ser alcançada, pois o desenvolvimento de competências abrange todas as esferas sociais, dado que a aprendizagem não se situa apenas na escola.

Deve-se observar também no excerto uma diretriz significativa para o mundo do trabalho quando se direciona ao signo ideológico **competência**, pois este remete a uma multiplicidade de significados e que na esfera educacional remete-nos à educação profissional e ao mundo do trabalho, assim como a ressonâncias do passado no espaço-tempo educacional brasileiro que remonta ao ensino tecnicista devido à emergência de mão de obra qualificada no cronotopo de industrialização brasileira. Desse modo, observamos que o signo ideológico **competência** carrega valores e axiologias que remetem às necessidades do mundo do trabalho, pois esse signo significou-se no curso de relações sociais (Bakhtin (Volochínov), 2014 [1929]).

No excerto em tela, a palavra **competência** remete à mobilização de conhecimentos grifados entre parênteses (conceitos e procedimentos), reportando-nos a inferirmos sobre o conhecimento e a utilização deste e transformado em ação. Desse modo, em um mundo

⁴³ A agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável da ONU é um plano global que busca atingir em 2030 um mundo melhor para todos os povos e nações. Foi idealizada em setembro de 2015 com a participação de 193 países na ONU que estabeleceu 17 objetivos de desenvolvimento sustentável. Com relação ao direcionamento da educação encontra-se disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4>. Os outros 16 objetivos podem ser encontrados no sítio da ONU disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustent%C3%A1vel>.

globalizado e de mudanças constantes, parece-nos interessante a potencialização do conhecimento resultando em ferramentas e tecnologias que propiciem o desenvolvimento humano, mas preocupa-nos a percepção da utilização da escola para este fim em um discurso de desenvolvimento humano, no qual transparece o direcionamento apenas para o universo do trabalho e para as necessidades do capital, ressaltando no embate de vozes as forças centrípetas da tradição (Bakhtin (Volochínov), 2014 [1929]).

O excerto em tela ainda aponta para as habilidades “(práticas, cognitivas e socioemocionais) atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. Assim, na enunciação discursiva em análise, observamos que as competências citadas precisam estar acompanhadas do desenvolvimento de habilidades que se configuram em práticas que, transformadas em ação por meio de valoração, consigam resolver os problemas. Essas habilidades então grifadas entre parênteses como práticas cognitivas e socioeconômicas remetem a um indivíduo pronto para o mundo do trabalho que consiga resolver demandas complexas com inteligência emocional e financeira.

Assim, salientamos que o sujeito da aprendizagem para o qual a BNCC (2018) direciona o olhar educacional não se coaduna em sua inteireza com a perspectiva do Círculo, pois o sujeito nesse entendimento é dialógico e se constitui na alteridade a partir de suas interações sociais e de sua singularidade (Bakhtin, 2010 [1920-1924]).

Assim, se mostra importante a **inteligência emocional e financeira**, mas atribuir à escola, um ambiente tão diverso, a responsabilidade para o desenvolvimento dessas tais habilidades, levando em consideração que os educandos da Educação Básica são sujeitos em formação e diversos, implica em um direcionamento um tanto quanto inalcançável e utópico para a esfera da educação. A educação escolar pode ajudar nesse processo, mas direcionar-se apenas a elas se mostra algo destoante da formação humana, integral e cidadã, fugindo da perspectiva crítica.

Cabe ressaltarmos também o trecho final do excerto que enuncia: “a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (Brasil, 2013), no qual encontramos um discurso modalizador e de uma construção de significados assertiva com a contemporaneidade e com os discursos educacionais emergentes, mas também com a agenda 2030 da ONU e com seus direcionamentos, e assim novamente reforçando ideologias que se refratam no discurso neoliberal, portanto é um discurso ideologizado (Bakhtin (Volochínov), 2014 [1929]).

Percebemos que os temas da justiça social, humanidade e preservação da natureza se mostram de fato como uma leitura da realidade, mas a sequência que enuncia “mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)” traz reverberações e inferências que demandam um olhar sobre os direcionamentos da educação e as influências internacionais por meio de organizações multilaterais.

Essa reflexão mostra-nos a ressonância de vozes influentes e importantes na condução da educação e que embora se busque interpretar e encontrar caminhos às nossas próprias demandas na esfera educacional, encontram-se delineamentos que se interpenetram no discurso educacional e dos quais não conseguimos nos desvencilhar, sendo estes delineamentos influenciados a partir da perspectiva do mercado.

Assim, ressaltamos que:

Cada produto ideológico e todo seu ‘significado ideal’ não estão na alma, nem no mundo interior e nem no mundo isolado das ideias e dos sentidos puros, mas no material ideológico disponível e objetivo, na palavra, no som, no gesto, na combinação das massas, das linhas, das cores, dos corpos vivos, e assim por diante. Cada produto ideológico (ideograma) é parte da realidade social e material que circunda o homem. Não importa o que a palavra signifique, ela, antes de mais nada, está materialmente presente como palavra falada, escrita, impressa, sussurrada no ouvido, pensada no discurso interior, isto é, ela é sempre parte objetiva e presente do meio social do homem. (Medviédev, 2012 [1928], p. 50, grifo do autor).

A partir do exposto, observamos que no cronotopo da agenda 2030 da ONU, encontram-se diretrizes e acordos internacionais para os vários segmentos sociais e dentre eles a educação. Desse modo, não podemos crer que nós pensamos sobre a educação brasileira, pois ela é conduzida e controlada por mecanismos internacionais, por meio destas instituições multilaterais que financiam a educação mundial e que foram se incorporando e influenciando as diretrizes educacionais. É perceptível que nos vários cronotopos da educação brasileira, as diretrizes internacionais exercem grande influência, como vimos já a partir da LDB (1996) com o projeto Delors. No entanto, quem direciona essas instituições geralmente são os detentores do poder, pois estes têm maior influência e como o poder remete ao capital financeiro, inferimos que as diretrizes destas instituições e acordos multilaterais sempre privilegiam o *status quo* do mercado, ou seja, o capital. Destacando a ideologia e valoração que se refratam no discurso, percebemos que a refração da realidade se configura no resultado do embate da luta de classes enquanto entrecruzamento de interesses ideológicos de uma determinada comunidade (Bakhtin (Volochínov), 2014 [1929]; Volochínov, 2013 [1925/1930]).

A partir da análise do excerto, existem marcas linguísticas que corroboram a nossa interpretação. Destas, destacamos aprendizagens essenciais, desenvolvimento humano, direitos de aprendizagem, competências gerais da Educação Básica, cidadania, mundo do trabalho, valores, preservação da natureza e sociedade justa, assim como a sustentabilidade a partir dos 17 objetivos da agenda 2030 da ONU, mostrando que existem forças que ressoam e que direcionam o discurso educacional. Desse modo, embora as enunciações discursivas no contexto da BNCC (2018) retratem um cenário de potencialização da educação, deixam transparecer interesses múltiplos, mas geralmente voltados ao capital e à perpetuação deste no modelo econômico, social e político, inclusive nos direcionamentos da Educação Básica.

Em síntese, as análises do excerto 03 apontam para um discurso sobre a educação fortemente influenciado pelas diretrizes do capital e do universo do trabalho, embora se observem forças inovadoras que emergem, como os aspectos da preservação ambiental, da cidadania e desenvolvimento humano, assim como direitos à aprendizagem que mostram uma preocupação relevante ao desenvolvimento da educação no que concerne ao público-alvo da educação básica no Brasil.

A introdução dos termos competências e habilidades traz ao discurso da BNCC (2018) uma mudança significativa de paradigma, pois assume a postura de direcionar a educação para o trabalho, tema que já foi impulsionador da educação no passado, mas que privilegia as necessidades do capital e do projeto neoliberal de sociedade. Constata-se, por conseguinte, as mudanças cronotópicas que alçaram as esferas sociais no Brasil neste cronotopo de mudanças que ocorreram de 2013 até 2018, na promulgação da BNCC (2018). Assim, ficou evidenciado no embate de forças que se constitui a arena do discurso (Bakhtin (Volochínov), 2014 [1929]) que a BNCC transitou por um espaço-tempo de transformações e que estas se refletiram no discurso.

Para corroborar as análises discursivas aqui apresentadas apontando o cronotopo múltiplo de mudanças sociais no Brasil e de poder, situamos a seguir as dez competências da educação básica, posicionando-as como consubstanciadoras dos direitos de aprendizagem e de desenvolvimento dos educandos da Educação Básica. Desse modo, a BNCC (2018) as aponta como norteadoras do trabalho na escola.

5.1.1 Análise discursiva das dez competências gerais da Educação Básica

Ao elaborarmos uma análise discursiva das dez competências gerais da Educação Básica, parece-nos necessário refletirmos, antes de sua exposição sobre seu significado, sua

influência e essa mudança de paradigma no universo educacional, pois as competências nos remetem a um modelo de educação profissional que era observado em escolas tecnicistas voltadas às aprendizagens do mundo do trabalho e amplamente usada em escolas técnicas vinculadas à educação profissional, como já destacado em nosso capítulo 02.

Nesta perspectiva, destacamos que esse modelo pedagógico das competências voltadas ao mundo do trabalho situa-se na mobilização de valores, conhecimentos e habilidades para a resolução de problemas cotidianos e daqueles mais especializados do universo do trabalho. Assim, evidenciamos um olhar crítico sobre o próprio termo competência geral da educação básica, pois este carrega semanticamente sentidos que denotam para uma formação para o trabalho e não uma formação humanística e integral como idealizamos para a educação Básica geral.

Nas inteligibilidades de Lima e Favaro (2009), encontramos que:

[...] em tempos de mundialização do capital e de flexibilização do trabalho humano, marcados por mudanças tecnológicas e pela recomposição do sistema produtivo, o conhecimento assume papel relevante no contexto ideológico da sociedade capitalista e, por decorrência, há um revigoramento do mito de valorização da educação por sua relevância para o desenvolvimento das nações, voltando esta ao cerne das discussões políticas e econômicas. As propostas globalizantes são veiculadas por organizações multilaterais, como o Banco Mundial, articulador do processo de integração das nações ao liberalismo. Pautados nestas diretrizes, os países vêm promovendo ajustes em suas economias, bem como reformas sociais e educacionais para ajustar-se aos novos padrões de acumulação da sociedade capitalista (Lima; Favaro, 2009, p. 308).

A partir da citação acima, podemos inferir que de fato o signo linguístico e ideológico competência emerge do universo do trabalho e vai se inserindo no discurso pedagógico buscando influenciar os direcionamentos da educação também para o mundo do trabalho. Esse fato que não pode ser negligenciado e pode ser constatado pela maneira abrupta como foi incorporado ao discurso da BNCC (2018), pois esse termo só aparece no documento a partir de sua segunda versão, quando já havia outro direcionamento político e econômico que trouxe mudanças significativas no texto da BNCC e em sua condução.

Ressaltamos que a expressão competências e suas reverberações aparecerem na BNCC apenas na segunda versão em um cronotopo de *impeachment* da presidente Dilma Rousseff e de efervescência de um projeto do neoliberalismo econômico, influenciando todas as esferas de atividades no cronotopo brasileiro. Antes desses acontecimentos, o termo competência no texto da BNCC, em sua primeira versão, apresentava os direitos de aprendizagem da Educação Básica que foram substituídos pelas competências gerais da

Educação Básica. Isso nos remete aos movimentos de reflexão e refração da realidade que se evidenciam a partir do confronto de interesses sociais a partir da luta de classes (Bakhtin (Volochínov), 2014 [1929]).

Nessa toada, ao observarmos os direcionamentos para o modelo de competências proposto na BNCC, observamos que estas estão discursivamente voltadas para a formação humana integral, na qual a sociedade direciona as competências para a mobilização e articulação de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, para a ação e participação na sociedade em todas as suas esferas, inclusive no mundo do trabalho.

Assim, observamos no excerto 03 que o discurso da BNCC (2018) direciona as 10 competências gerais da Educação Básica à resolução de demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do trabalho. Essa afirmação nos remete ao grande cronotopo no qual acontecimentos importantes trouxeram essas demandas para o universo da BNCC (2018), pois estes elementos presentes no discurso do documento a partir de suas enunciações não surgiram do nada, mas sim de alguns outros discursos que se manifestaram na língua(gem), externalizando ideologias e concepções de outras esferas da atividade humana que se entrecruzam e influenciam no discurso e nos direcionamentos da esfera educacional, que se refletem e refratam ideologicamente partir do discurso do outrem e do caráter responsivo do discurso (Bakhtin, 2014 [1975]).

Apresentamos a análise discursiva das competências gerais da Educação Básica, a seguir, uma a uma:

EXCERTO 04

1 Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BNCC, Brasil, 2018, p. 09).

Em paráfrase, o excerto nos mostra a primeira competência voltada ao conhecimento de um modo amplo, evidenciando os conhecimentos sobre o mundo físico, social, cultural e digital, para que os sujeitos da aprendizagem consigam explicar e entender a realidade em que se situam e, assim, possam continuar aprendendo a colaborar com a sociedade.

Observamos a partir da enunciação dessa primeira competência um discurso voltado à valorização dos conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital, o que denota um olhar de valorização da ciência, assim como dos

conhecimentos empíricos que se construíram ao longo da história e da cultura. Assim, destacamos um discurso que “nasce no diálogo como sua réplica viva, forma-se na mútua orientação dialógica do discurso de outrem no interior do objeto” (Bakhtin, 2014 [1975], p. 88).

Desse modo, quando direcionamos o olhar para os verbos “valorizar” e “utilizar”, inferimos um direcionamento voltado à ação dos sujeitos da aprendizagem, na qual os conhecimentos sócio-historicamente construídos e ampliados na escola contribuam para a potencialização da realidade de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, que contempla um sujeito dialógico (Bakhtin, 2015 [1929/1963]).

Com base nesse discurso, enunciamos que essa sociedade almejada é um ideal a ser potencializado por meio do desenvolvimento dessa competência na escola, de modo que discursivamente encontra-se implícito que existe um caminho para a sociedade almejada e que a educação é a responsável para esse objetivo.

Cabe salientarmos que os referentes discursivos ‘**continuar aprendendo a colaborar para uma sociedade justa, democrática e inclusiva**’ destacam o direcionamento da competência para o campo semântico da cidadania e do saber viver em sociedade; entretanto, apesar de usar a referência de sociedade inclusiva, observamos certa generalização. Ao mesmo tempo, essas referências sobre a sociedade indicam a formação de um pensamento crítico, pois estes sujeitos devem colaborar para uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Assim, podemos inferir que nessa competência, a utilização de conhecimentos historicamente construídos deve contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática, por meio do pensamento crítico elaborado a partir desses conhecimentos adquiridos e no qual a escola tem papel relevante.

Diante destes expostos, o excerto sobre a primeira competência exposta no excerto 04 mostra discursivamente um direcionamento para a ação de valorização e utilização de conhecimentos na esfera escolar para a condução a uma sociedade mais justa, inclusiva e, portanto, cidadã, evidenciando o caráter colaborativo dos cidadãos para o alcance dessa sociedade almejada, assim destacando um cronotopo (Bakhtin, 2014 [1975]) de desigualdades e de exclusão que precisa ser combatido.

A segunda competência geral da educação é expressa no excerto 05 a seguir:

EXCERTO 05

2 Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar

hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (BNCC, Brasil, 2018, p. 09).

Em paráfrase ao excerto em tela, observamos que esta enunciação se mostra voltada ao pensamento científico, crítico e criativo, no qual a competência descrita busca exercitar a curiosidade intelectual e utilizar as ciências como criticidade e criatividade. Com isso, objetiva-se em investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções.

Enunciamos que há neste excerto um diálogo discursivo com a primeira competência, destacando a valorização do conhecimento científico e enfatizando a reflexão, análise crítica, investigação associada à imaginação e a criatividade, etc., com base nos conhecimentos de diferentes áreas, isto é, na multidisciplinaridade. Nesse diálogo com o excerto 04, situamos características inerentes à educação que se refratam na “investigação, a reflexão, a análise crítica”, pontuando assim características de uma educação emancipadora integral que contempla a vida cotidiana e o exercício da cidadania, assim como um sujeito exotópico e suas relações dialógicas a partir do outro (Bakhtin, 2014 [1975]).

Torna-se necessário apontarmos também que esses termos conduzem a um objetivo que se configura na resolução de problemas e no desenvolvimento tecnológico, o que nos remete a uma demanda direcionada ao universo do trabalho e, por consequência, do capital. Assim, é perceptível na enunciação discursiva o caráter dialógico de vozes (Bakhtin, 2015 [1929/1963]) que mesmo destoantes somam-se na construção discursiva, pois percebemos no excerto uma função para a escola no desenvolvimento dessa competência que ultrapassa a cidadania e a vida cotidiana e que resultará em soluções e demandas que se refletirão no universo capitalista do trabalho.

Os sentidos empreendidos ao observamos essa competência apontam que embora seu discurso esteja pautado numa visão de educação humana integral que contempla um sujeito subjetivo e valoriza a **imaginação** e a **criatividade**, o direcionamento deve resultar em sujeitos de aprendizagens que possam potencializar seus conhecimentos em direção de buscar soluções e criar tecnologias que por consequência serão refletidas e refratadas como “produto” para exploração do capital. Como exemplo, podemos citar as postagens pessoais em rede sociais que retroalimentam essas redes na *web* e configuram-se em produtos de consumo indiretos.

Ressaltamos também a construção discursiva “com base nos conhecimentos de diferentes áreas”, pois ela nos remete à multidisciplinaridade do conhecimento científico e,

por conseguinte, da educação. Isso porque a multi, trans e interdisciplinaridade permitem um olhar mais abrangente sobre o objeto de estudo e refratam esse olhar nos direcionamentos da educação para um ser humano integral como um “discurso-resposta futuro” (Bakhtin, 2014 [1975], p. 89) que visa responder às demandas atuais e futuras da sociedade contemporânea.

Sintetizando os já expostos sobre o excerto 05 que enuncia a segunda competência geral da educação básica, observamos que a descrição discursiva dessa competência nos remete aos preceitos fundamentais da educação voltados ao exercício da atividade intelectual permeada pela ciência na escola, utilizando da reflexão, da análise crítica e da criatividade para a resolução de problemas e desenvolvimento de novas tecnologias a partir do olhar multidisciplinar do conhecimento científico, assim como da perspectiva dialógica de sujeito e de língua(gem) (Bakhtin, 2015 [1929/1963]).

Diante desses expostos, remetemo-nos à terceira competência que dialoga com a anterior e evidencia as manifestações culturais e sociais no desenvolvimento humano integral dos sujeitos da aprendizagem na esfera educacional.

EXCERTO 06

3 Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural (BNCC, Brasil, 2018, p. 09).

No excerto acima, apontamos o senso estético e o repertório cultural na valorização das diversas manifestações artísticas e culturais com o objetivo de desenvolver a fruição e participação em diversas manifestações e práticas da produção cultural. Observamos a valorização das práticas sociais que se manifestam na cultura desde as situadas no âmbito local quanto nas globais. Assim, destacamos um direcionamento para a formação humana integral, no qual a cultura é peça relevante para a compreensão de si e da sociedade.

Isso ressalta um olhar e um direcionamento na escola para um sujeito que se constitui e se constrói sócio e culturalmente de modo que a compreensão das diferentes culturas e da participação das manifestações artísticas culturais remete aos sujeitos da aprendizagem a compreensão de sua própria identidade e das diferenças culturais existentes. Sendo assim, cabe salientarmos sobre o senso estético, pois de acordo com o olhar individual, singular e cultural adquire significados diferentes para determinados grupos e sociedade de modo que estes precisam ser compreendidos para o entendimento da humanidade e de suas manifestações culturais, assim como do agir desses sujeitos. O agir, a partir dessa percepção, configura-se no “não-álibi no existir [...], que está na base do dever concreto e singular do ato,

não é algo que eu aprendo e do qual tenho conhecimento, mas algo que eu reconheço e afirmo de um modo singular e único” (Bakhtin, 2010 [1920-1924], p. 96).

Em síntese, salientamos a partir desses expostos do excerto (06) em tela que na construção discursiva da enunciação dessa competência situamos o olhar para a formação humana integral de um sujeito múltiplo e diverso culturalmente, no qual os reconhecimentos das manifestações culturais e da participação em atividades artísticas e culturais remetem a um sujeito que se constitui e se constrói social e culturalmente.

Em diálogo com a competência 03, consta na sequência a competência 04, descrita no excerto 07:

EXCERTO 07

4 Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BNCC, Brasil, 2018, p. 09).

Nesse excerto, destacamos discursivamente, em paráfrase, a comunicação humana por meio da língua(gem) e suas semioses na utilização de diferentes linguagens objetivando-se na expressão, compartilhando informações, experiências, ideias, sentimentos e produção de sentidos que direcionem ao entendimento mútuo e ao diálogo. Isso posto, destacamos que no diálogo se encontra o direcionamento à palavra do outro, que “penetra profundamente no âmago do discurso intensamente dialógico. É como se esse discurso reunisse, absorvesse as réplicas de outro, reelaborando-as intensamente” (Bakhtin, 2015 [1929/1963], p. 225).

Observamos no excerto 07 em análise, a “língua(gem)”, aqui evidenciada como a língua(gem) verbal e multissemiótica como um instrumento de ação e de comunicação para potencialização das enunciações, assim como o conhecimento das outras linguagens, das outras semioses como a língua(gem) artística, matemática, científica para a realização do projeto de dizer. Por isso, destacamos a proposta de língua(gem) no discurso dessa enunciação discursiva como “interação”, pois o verbo “utilizar” demanda uma ação de partilhar, construir sentidos de entendimento mútuo, o que nos remete ao outro da interação e à perspectiva dialógica da língua(gem). Com destaque para a interação, salientamos que a língua(gem) não pode ser separada dos seus falantes e dos seus atos, tampouco das esferas sociais e dos valores ideológicos. Isso porque “a língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida” (Bakhtin, 2014, [1929], p. 95). Então, observamos que a BNCC

aponta nessa competência geral para diferentes linguagens de uma maneira em que o seu emprego se dê nos mais variados contextos.

A partir do excerto é perceptível que a BNCC (2018) se atualiza com relação às novas linguagens e à multimodalidade que emergiram com o advento das novas tecnologias. Assim, essa competência abrange todos os modos de enunciação e comunicação, assim como a capacidade de escuta e diálogo, e a potencialização do projeto de dizer dos sujeitos da aprendizagem.

Sintetizando a análise do excerto 06, a terceira competência direciona-nos à utilização da língua(gem) em seu sentido amplo, como potencializadora da comunicação, de modo que saber utilizar as mais variadas linguagens desde sua expressão, utilização, até seu entendimento se torna fundamental para a construção das enunciações proferidas pelos sujeitos da aprendizagem e da língua(gem).

A partir de uma competência direcionada diretamente à língua(gem) por meio da comunicação, analisamos na sequência a competência 05 em diálogo com as anteriores, enunciada no excerto 08, a seguir:

EXCERTO 08

5 Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BNCC, Brasil, 2018, p. 09).

Nesse excerto, em paráfrase, está em evidência na enunciação discursiva a cultura digital, na qual se torna necessário compreender, utilizar e até mesmo criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa e ética, com o objetivo da comunicação, do acesso e produção de conhecimentos e da resolução de problemas, assim como do protagonismo e autoria.

Dessa forma, a partir da enunciação discursiva, observamos verbos como “**compreender, utilizar e criar**” tecnologias digitais de informação e comunicação, a mobilização do saber (conhecimento), do utilizar (a prática aliada ao conhecimento) e o criar (fazer/construir a partir do conhecimento). Estes verbos remetem ao saber, ao existir e também ao agir no qual a educação é a ferramenta inicial e essencial para o desenvolvimento dessa competência.

Destacamos aqui pela primeira vez a locução “práticas sociais” e, grifadas entre parenteses, “**incluindo as escolares**”. Isso se coaduna com as proposições do Círculo de que é nas diversas esferas de práticas sociais que o sujeito aprende e se constitui enquanto tal (Bakhtin, 2011 [1979]). Evidencia-se assim a escola como um importante lócus de práticas sociais de interação comunicativa.

No discurso dessa competência, inferimos de modo implícito a existência de problemas do cotidiano gerados pelas novas tecnologias na contemporaneidade, como disseminação de informações falsas, desenvolvimento e utilização de inteligência artificial (IA-inteligência artificial), elementos nos quais a ética e o olhar para o coletivo precisam estar direcionados a um caminho que contemple a formação humana e não aos mais variados interesses políticos e econômicos, que buscam a solidificação e permanência do *status quo* da sociedade capitalista.

Nessa direção, observamos que o desenvolvimento de tecnologias é uma demanda do mundo capitalista contemporâneo no qual as tecnologias têm se inserido em todas as esferas sociais, de modo que não é possível nos desvincilharmos delas. Entretanto, ao enunciar a “utilização, compreensão e criação de tecnologias” como competência a desenvolver-se nos sujeitos da aprendizagem a partir da escola, busca-se também oportunizar e oferecer ferramentas tecnológicas e humanas na escola para esse alcance, o que se traduz em investimentos. Assim, entendemos que ao eleger essa competência como norteadora da Educação Básica, a escola terá os investimentos necessários e as tecnologias necessárias para o desenvolvimento e potencialização do conhecimento.

Vários são os elementos da língua que nos conduziram à construção de sentidos e reflexão, mas cabe mencionar as referências que não foram citadas ainda, que são o protagonismo e a autoria, pois remetem a um discurso em uma perspectiva emancipadora e cidadã, embora o discurso analisado até aqui remeta a uma perspectiva mais branda de um sujeito que consiga mover-se social e culturalmente, e que esteja apto às demandas do mundo capitalista do consumo e do trabalho. Ressalta-se, deste modo, um direcionamento para uma perspectiva de educação integral e humana de forma menos crítico e mais técnico.

Em síntese, a partir dos expostos apresentados e inferidos da enunciação discursiva no excerto 08 da quinta competência geral da educação básica, observamos um diálogo direto com a competência anterior, no qual a ênfase direciona-se à língua(gem) e às novas tecnologias, remetendo-nos à perspectiva dos multiletramentos e suas inteligibilidades (Rojo, 2010). Assim, entendemos que essa competência se coaduna com a realidade social no Brasil, mas que para seu alcance são necessários grandes investimentos em tecnologia na educação

brasileira com a aquisição de equipamentos e também com a capacitação de profissionais da educação que dominem e potencializem o ensino e aprendizagem dessas tecnologias.

Na sequência, remetemo-nos à próxima competência, enunciada no excerto 09, a seguir:

EXCERTO 09

6 Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BNCC, Brasil, 2018, p.09).

A partir dessa enunciação discursiva da competência em paráfrase, observa-se que ela está voltada para a autogestão dos sujeitos da aprendizagem, em que transparece o trabalho e o projeto de vida desses sujeitos, destacando a valorização e a apropriação do conhecimento e de experiências, com o objetivo de proporcionar o entendimento do mundo do trabalho e do alinhamento de escolhas voltadas à cidadania e ao seu projeto de vida no mundo capitalista em que nos situamos, mas com liberdade, autonomia, criatividade e responsabilidade.

Na enunciação discursiva do excerto 09, observamos um direcionamento explícito para o universo do trabalho. Isso porque, ao enunciar que ao sujeito da aprendizagem cabe **apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitam entender as relações próprias do mundo do trabalho**, situa-se enunciativa e explicitamente um norteamento aos sujeitos da aprendizagem e da língua(gem) para a compreensão das relações mútuas que existem nesta esfera do trabalho, pois o modelo de vida capitalista é o modelo no qual esses aprendizes estão inseridos e efetuam suas práticas sociais de interação.

Pode-se ressaltar então que nessas relações situa-se, a partir da enunciação em tela, o sujeito da aprendizagem como um trabalhador e nele o direcionamento e a responsabilidade de apropriação dos conhecimentos e saberes que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho, no qual ele irá mover-se e situar-se, haja vista que na esfera do trabalho, o trabalhador vende o seu trabalho como maneira de subsistência para um capitalista em troca de um salário. Essa relação dialógica se refrata e reflete na materialidade linguística verbal e extraverbal, ideológica (Bakhtin (Volochínov), 2014 [1929]) presente na enunciação da BNCC (2018).

Cabe salientarmos a partir da inferência apresentada que esses conhecimentos e saberes para os quais o aluno será direcionado na escola e posteriormente para o mundo do

trabalho remetem às relações de subordinação próprias do modo de produção capitalista, com papéis pré-determinados dentro das organizações. Isso porque nas organizações encontram-se hierarquias nas quais há alguém que manda e alguém que obedece e executa as tarefas, sendo este o trabalhador.

Desse modo,

O ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata. O que é que determina esta refração do ser no signo ideológico? O confronto de interesses sociais nos limites de uma só e mesma comunidade semiótica, ou seja: a luta de classes (Bakhtin (Volochínov), 2014 [1929], p. 47, grifos dos autores).

Assim, observamos que nessa competência, a autonomia e a cidadania parecem de algum modo negligenciadas em favor da perspectiva da vida cotidiana e do universo do trabalho.

As marcações linguísticas discursivas da enunciação em tela denotam em seu campo semântico discurso uma competência voltada ao desenvolvimento do saber ser e agir no mundo do trabalho. Embora transpareça certa contradição quando menciona o “**exercício da cidadania**”, observamos que no mundo capitalista contemporâneo a cidadania também demanda do mundo do trabalho já que a maior parte dos sujeitos da aprendizagem se configura na massa de trabalhadores e dependerá do trabalho para o exercício de sua cidadania também.

Nesse contexto, locuções discursivas como “projeto de vida” e “mundo do trabalho” encontram-se alinhadas discursivamente com vivências culturais, diversidade de valores, etc., pois atenuam a percepção de uma concepção voltada à formação de trabalhadores e às novas demandas da sociedade capitalista contemporânea.

A partir dessa análise, emerge o próximo excerto no qual será delineada a competência 07, reproduzida a seguir:

EXCERTO 10

7 Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BNCC, Brasil, 2018, p. 09).

No excerto que se apresenta, encontramos como foco discursivo o signo linguístico da “argumentação”, a qual deve ser elaborada com base em fatos, dados, informações confiáveis, objetivando-se assim o cuidado da saúde emocional, com o outro e consigo mesmo, reconhecendo as próprias emoções e as dos outros com autocrítica e capacidade de lidar com as contra-argumentações.

Destacamos nessa competência muitos elementos discursivos de campos semânticos diferentes que se interpenetram a partir do projeto de dizer da BNCC.

Inicialmente, situamos o signo linguístico em sua forma verbal e infinitiva “**argumentar**”, que nos remete à língua(gem) e também ao desenvolvimento do projeto de dizer de cada um. Observamos nesse discurso um juízo de valor que posiciona a elaboração da argumentação a partir de critérios “com base em fatos, dados e informações confiáveis”; entretanto, refletimos acerca de quem determina esses juízos de valor? Emerge daí a necessidade de uma educação reflexiva e crítica, que contemple a educação humana integral para que os sujeitos da aprendizagem possam elaborar seus próprios juízos de valor, pois assim esses sujeitos se tornarão mais autônomos e cidadãos e menos influenciáveis e manipuláveis pelos discursos dos outros.

No universo contemporâneo da pós-verdade, isso parece problemático, pois a verdade parece ser movente conforme os interesses do poder, assim como quem determina uma informação confiável em um mundo onde as *fake news* são assumidas como verdade? Na escola, permeamo-nos pelos conhecimentos científicos e socialmente construídos, mas atualmente alguns temas são silenciados e combatidos, como forma de manipulação e de negação da realidade.

A partir do signo verbal “**argumentação**”, observamos também a importância dos conhecimentos da/sobre a língua(gem) no universo escolar, pois é esta que permeia todos os conhecimentos e as interações sociais. Ademais, cabe salientarmos também o processo interacional com o outro, no qual as argumentações são elaboradas e formuladas para o outro na língua(gem) e nessa interação argumentar e convencer se torna uma vitória no processo interacional comunicativo. Novamente aqui encontramos a percepção de que a língua(gem) é entendida como interação que ocorre nas práticas sociais, nas mais variadas esferas de atividade humana.

Observamos também nesse excerto um direcionamento para temas emergentes do cronotopo atual, como: “respeito e promoção dos direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, posicionamento ético” que se mostram como

norteadores de valor na construção argumentativa. Esses elementos já se manifestaram no discurso da BNCC no excerto 03 que cita a agenda 2030 e seus direcionamentos.

A partir desse discurso, podemos inferir que esses elementos de campo semântico e discursivo contemporâneo buscam conduzir a uma educação que propicie esses temas, o que nos parece válido. Entretanto, há tantos outros temas e direcionamentos que devem pautar uma boa argumentação que inferimos ser esta uma argumentação problemática, pois pauta valores e direcionamentos sobre determinados pontos de vista e esquece outros que também são importantes, como a diversidade, por exemplo. Assim, na esfera educacional, interesses diversos a partir do encontro de forças centrípetas e centrífugas (Bakhtin, 2014 [1975]) em determinado cronotopo conduziram a esse direcionamento, como se pode observar no excerto a partir dos temas emergentes evidenciados na agenda 2030 da ONU. Neste discurso, destacamos as forças centrífugas da descentralização, apontando para o plurilinguismo, isto é, línguas sócio-ideológicas que abarcam diferentes grupos e classes sociais, linguagens profissionais, dos diferentes gêneros do discurso (Bakhtin, 2014 [1975]).

Em síntese, a partir dos expostos e análises sobre o excerto 10, destacamos que a competência 07 em análise dialoga com a competência 05 sobre a comunicação, na qual a língua(gem) é observada em ambas como um processo interacional. A argumentação é o eixo norteador da competência, entretanto a BNCC direciona discursivamente o modo e os elementos dessa argumentação, o que parece implicitamente direcionar para uma ideologia emergente e dominante do universo capitalista, o que não se coaduna com uma educação integral emancipadora, pautada na crítica, na reflexão.

Na sequência, direcionamo-nos ao excerto 11 que apresenta a competência 08, a seguir:

EXCERTO 11

8 Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. (BNCC, Brasil, 2018, p. 10)

Em paráfrase, no excerto 11 situamos a oitava competência geral da Educação Básica, na qual encontramos como elementos norteadores os verbos de ação reflexivos “conhecer-se” e “apreciar-se” que remetem semanticamente ao “autoconhecimento e autocuidado”.

Nesta perspectiva, os verbos “conhecer” e “apreciar” remetem à compreensão de si mesmo, na diversidade humana, apreciando-se, respeitando-se, com objetivo de cuidar da sua

saúde física e emocional, reconhecendo as suas emoções e a dos outros, com autocrítica e com capacidade de lidar com essas mesmas críticas. Ao direcionarmos o olhar analítico ao excerto 11, observamos que essa competência está direcionada ao autocuidado e autoconhecimento, que é uma demanda no cronotopo contemporâneo, no qual o modelo de vida capitalista moderno de acumulação conduz a problemas emocionais que se potencializam. Estes geralmente se refletem e refratam na escola, haja vista este ser um importante lócus de interação social para os sujeitos da aprendizagem e da língua(gem).

Assim, observamos essa competência como importante no contexto das demandas escolares e sociais. Entretanto, ao observarmos a enunciação “cuidar de sua saúde física e emocional”, observamos o cuidado e a preocupação com a saúde, que deve ser incentivado e desenvolvido em cada um também na escola, mas não somente nela. O fato é que a saúde pública é um problema social e que deve ser trabalhado a partir de políticas sociais do Estado, assim não observamos problemas em contemplar essa competência na escola. No entanto, deve-se salientar ainda que cuidar-se e proteger-se remete a uma particularidade individual que discursivamente pode direcionar-se a interesses outros, como os interesses do mundo do trabalho, por exemplo. Isso porque um cidadão sadio emocional e fisicamente torna-se um trabalhador ideal, pois no modelo capitalista quem adoece menos produz mais e gera mais economia ao Estado. Assim, reconhecer suas emoções e a dos outros, tendo a capacidade de lidar com a autocrítica, remete-nos a trabalhadores sociáveis e sadios no mundo do trabalho. Assim, é evidenciada uma visão exotópica de sujeito e sujeito dialógico que se constitui na alteridade (Bakhtin, 2011 [1979]).

Dessa forma, observamos como muito relevante esse norteamento para o autocuidado e autoconhecimento, no qual a saúde emocional é importante para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e cidadã. Entretanto, observamos que direcionar esses aspectos como competência na educação traz configurações que remetem ao modelo capitalista e à formação de sujeitos que se tornarão trabalhadores sadios e, por conseguinte, mais produtivos, ou seja, um trabalhador mais adequado às novas demandas da sociedade capitalista.

Para a construção de sentidos aqui enunciada, ressaltamos o signo linguístico “**diversidade**” que nesta competência posiciona a diversidade sob qualquer viés como um elemento norteador que precisa ser contemplado e compreendido na educação. Como cronotopicamente, no embate de forças, o termo gênero foi eliminado na versão final da BNCC, entendemos o termo diversidade aqui também relacionado com a diversidade de gênero.

Desse modo, os elementos discursivos presentes no excerto remetem ao campo semântico da **saúde**, seja ela física ou emocional, direcionando responsabilidades aos sujeitos da aprendizagem que precisam desenvolver a competência do **autocuidado** e **autoconhecimento**, tornando-se assim cidadãos mais sadios e também trabalhadores melhores.

Na sequência, analisamos o próximo excerto (12) que mostra a enunciação discursiva da nona competência.

EXCERTO 12

9 Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BNCC, Brasil, 2018, p. 10).

Em paráfrase ao excerto 12, descrevemos a nona competência geral da Educação Básica, em que situamos como norteadores a empatia e a cooperação. Nesta perspectiva, a partir da enunciação discursiva, observamos que essa competência direciona-se ao exercício da empatia, do diálogo, da resolução de conflito e da cooperação. Ela objetiva-se em fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade, sem preconceitos.

Esta competência, que direciona para a formação humanista e integral, reflete-se no respeito com o outro, a partir do diálogo da resolução de conflitos e da cooperação, na qual o outro é respeitado em sua singularidade sem qualquer tipo de preconceito. É realmente um norteamento importante voltado ao outro e, por conseguinte, ao social.

Sob esse olhar, o signo linguístico “empatia” remete a nos posicionarmos no lugar do outro, observando e compreendendo as suas emoções, os seus sentimentos, a sua singularidade, assim como valorizar a sua alteridade, sem julgamentos, desse modo combatendo ao preconceito. Dessa forma, a empatia consiste então na compreensão dos outros a partir das práticas sociais, pois a partir dessa compreensão demanda-se acolhimento, resolução de conflitos e conciliação.

O “diálogo” nos remete por meio da interação com outro à construção do respeito e da aceitação e transformação de ideias. Assim, o diálogo oportuniza uma convivência permeada pelo respeito ao outro e sua singularidade, potencializando o agir na vida cotidiana, na cidadania e no mundo do trabalho. Isso porque no mundo do trabalho o diálogo promove a melhoria do ambiente laboral, amplia a capacidade de trabalho no coletivo, na tomada de

decisões e de agir colaborativamente. Assim, evidenciamos o caráter dialógico das enunciações que carregam ideologicamente valores e axiologias (Bakhtin, (2011 [1979]) que ressoam discursivamente nos sentidos do mundo do trabalho.

Observamos que os elementos discursivos presentes na enunciação da competência remetem a uma educação humanista e integral, que dialoga e compreende o outro em sua singularidade e alteridade, contribuindo assim para um mundo mais humano, democrático e justo, o que se coaduna com a visão exotópica do Círculo - “eu em relação ao outro”, do “outro em relação a mim” e do “outro em relação ao outro”.

Cabe ainda salientar a presença do termo **diversidade**, que denota discursivamente que os dizeres da BNCC (2018), apesar da influência de forças centrífugas (conservadoras) com o apagamento da palavra gênero no documento, direcionam a educação para o respeito à diversidade de qualquer natureza.

Por fim, chegamos à décima competência, que destacamos em análise discursiva, a seguir:

EXCERTO 13

10 Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BNCC, Brasil, 2018, p. 10).

A última competência geral da educação básica, em paráfrase, direciona ao agir pessoal e coletivo com a autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, com o objetivo de que os sujeitos da aprendizagem tomem decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, por meio de sua autonomia.

A partir do excerto em tela, observamos em seu discurso uma orientação voltada à vida cotidiana, cidadã e ao mundo do trabalho, na qual o agir com “autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação” denotam a uma demanda que contempla todas essas esferas de atividades humanas e que são agenciadas nas práticas sociais. Assim, termos como a resiliência apontam para a superação das adversidades e também a se adaptar as transformações e as novas necessidades.

Essa competência nos remete a uma educação humana integral, com uma visão de sociedade, inclusiva, cidadã, justa, democrática, e também voltada ao universo do trabalho.

Observamos nesta competência a ampliação dos princípios norteadores, evidenciando os **princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários** que

são demandas significativas da educação para a transformação e desenvolvimento de uma sociedade mais **humanista, cidadã e justa**. Notamos, assim, como uma competência que direciona a educação para o desenvolvimento de uma consciência social mais humana e integral.

Ao direcionar o olhar para a análise discursiva e dialógica das dez competências gerais da Educação Básica, percebemos uma mudança discursiva em relação aos outros documentos para a presença mais explícita nas enunciações discursivas de vozes que se mostravam mais discretas, mas que aumentaram o tom a partir de mudanças cronotópicas e se solidificaram já na materialização do termo competências gerais da educação. É a voz do modelo capitalista de produção que se enuncia e traz direcionamentos explícitos também ao universo de acumulação capitalista.

Atentamos que algumas competências, como as destacadas no excerto 09, 11, e 13, reforçam e amplificam vozes do modelo capitalista na formação de um trabalhador mais assertivo e preparado para as demandas do mundo do universo de produção capitalista, o mundo do trabalho.

Assim, vimos a partir das enunciações discursivas das competências gerais da Educação Básica, que quando tínhamos os direitos de aprendizagem, como na primeira versão, encontrávamos ali saberes historicamente construídos mais voltados à formação do pensamento científico e de conteúdos teóricos especializados.

Desse modo, ao analisar as 10 competências gerais, identificamos um direcionamento discursivo voltado aos comportamentos e valores com a presença de signos linguístico-discursivos como autocontrole, responsabilidade, disposição para o trabalho, iniciativa e colaboração que nos remetem ao campo semântico do mundo do trabalho e certo direcionamento a uma perspectiva menos crítica de formação humana integral.

Outro aspecto importante nessa análise é a percepção da importância da língua(gem) como diretriz principal em duas competências (excerto 07 e 10), em que observamos a língua(gem) entendida como interação social e como potencializadora do desenvolvimento em sentido amplo das competências e habilidades dos sujeitos da aprendizagem, assim como o caráter dialógico, na maioria das competências, que evidencia um olhar mais humano e direciona a uma sociedade que se constrói com um olhar cuidadoso ao outro e ao seu redor. Assim, destacam uma visão dialógica da/sobre a língua(gem) (Bakhtin, 2015 [1929/1963]).

A partir do olhar para as dez competências da educação básica, o documento discorre sobre os “Marcos Legais” que conduziram a BNCC, como já explicitados no capítulo 02. Nas análises destacadas até aqui, observamos reflexos importantes advindos das mudanças

no espaço-tempo de 2013 a 2018, que configuram o grande cronotopo da BNCC (2018), trazendo direcionamentos ao documento que, muitas vezes, atenuam o caminho discursivizado de uma perspectiva de formação humana e integral, mais crítica, para uma formação humana e integral que se diz crítica, mas que na verdade se posiciona sob a lógica de forças que se voltam ao materialismo, evidenciando o neoliberalismo e seus direcionamentos. Assim, encontramos uma perspectiva de formação humana integral menos crítica e mais técnica, voltada aos interesses capitalistas, como o comportamento, o consumo e as demandas do mundo do trabalho para servir à ideologia dominante do mercado.

Diante dessa lente analítica, e buscando corroborar aos já ditos e pré-figurados sobre a BNCC, salientamos que em sua sequência a BNCC (2018) começa a discutir sobre “os fundamentos pedagógicos da BNCC”, dos quais elencamos os excertos 14, 15, 16 e 17 em análise discursiva abaixo, que também refletem e refratam o grande cronotopo da BNCC (2018). A seguir:

EXCERTO 14

O conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35).

Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI⁴⁴, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos⁴⁵. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês)⁴⁶, e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol)⁴⁷ (BNCC, Brasil, 2018, p. 13).

⁴⁴ Segundo a pesquisa elaborada pelo Cenpec, das 16 Unidades da Federação cujos documentos curriculares foram analisados.

⁴⁵ Delas explicitam uma visão de ensino por competências, recorrendo aos termos “competência” e “habilidade” (ou equivalentes, como “capacidade”, “expectativa de aprendizagem” ou “o que os alunos devem aprender”). “O ensino por competências aparece mais claramente derivado dos PCN” (p. 75). CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Currículos para os anos finais do Ensino Fundamental: concepções, modos de implantação e usos. São Paulo: Cenpec, 2015. Disponível em: Disponível em: http://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Relatorio_Pesquisa_Curriculos_EF2_Final.pdf Acesso em: 23 mar. 2017. 10 Austrália, Portugal, França, Colúmbia Britânica, Polônia, Estados Unidos da América, Chile, Peru, entre outros.

⁴⁶ OECD. Global Competency for an Inclusive World. Paris: OECD, 2016.

⁴⁷ UNESCO. Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE).

Parafraseando o exposto, destacamos que o excerto 14 aponta para a inferência sobre as competências já na LDB (1996), argumenta sobre a pedagogia das competências como orientadora da educação em muitas escolas e destaca as avaliações internacionais da educação, evidenciando a participação de agentes internacionais multilaterais nos direcionamentos da educação.

Observando o excerto e sua enunciação discursiva, percebemos que a BNCC (2018) nesta enunciação argumenta sobre a escolha pela pedagogia das competências, justificando que elas já são inferidas no texto da LDB (1996). Assim, ressalta a utilização desse modelo no início do século XXI, principalmente na educação profissional, em que a maioria dos estados (16 entes federados destacados em nota de rodapé) já utilizava. Para corroborar ao argumento, o discurso da BNCC no excerto em tela ainda justifica que as competências são usadas em diferentes países, destacando em nota de rodapé os países Austrália, Portugal, França, Colúmbia Britânica, Polônia, Estados Unidos da América, Chile, Peru, entre outros.

Nessa perspectiva, o excerto se trata de uma justificativa para a utilização das competências enquanto modelo pedagógico. Como já argumentamos anteriormente, no caminho da construção e elaboração da BNCC, até a sua versão definitiva em 2018, muitas mudanças cronotópicas aconteceram. Antes, na primeira versão da BNCC, encontrávamos os direitos de aprendizagem e esse olhar para o modelo das competências emerge na segunda versão, depois de uma revisão textual na BNCC a partir de mudanças cronotópicas de poder e interesses econômicos e políticos que aconteceram no Brasil, na qual a voz neoliberal se tornou muito atuante, refletindo e refratando essa mudança de delineamento educacional.

O excerto ainda apresenta a menção a organismos multilaterais internacionais e sistemas de avaliação da educação, mencionando a UNESCO, a OCDE, o PISA e a LLECE. Essas entidades multilaterais, presentes na enunciação, reforçam a influência dessas entidades na condução da educação. Na enunciação, é explicitado que essas organizações se fazem presentes no direcionamento educacional desde os anos 1990, mas que se acentua a partir da elaboração da BNCC, na qual agentes nacionais e internacionais participam de sua elaboração, apoiando, inclusive com patrocínio.

O tom volitivo neoliberal de economia capitalista é evidenciado no excerto quando aponta para referências linguísticas que denotam para **organizações multilaterais** como a **ONU**, assim como a **OCDE**, que é o grande agente do neoliberalismo econômico no mundo, como influentes nesse direcionamento. A referência discursiva da “**avaliação educacional**” também é outro elemento do campo semântico dos interesses do neoliberalismo no qual são citados o **PISA** e o **LLECE**.

Estes agentes de avaliação internacional da educação foram e são muito usados para mostrar índices que apontam para uma visão negativa, principalmente acerca da educação pública, o que direciona a discursivização da perspectiva educacional como negativa, refletindo-se na desvalorização do magistério, assim como apontando a incompetência do Estado nos aspectos de gestão educacional, direcionando a privatização da educação no denominado Estado mínimo, da perspectiva neoliberal e que denotam para as axiologias e valorações (Bakhtin, 2015 [1929/1963]) que a BNCC implicitamente veicula.

Diante desses expostos, destacamos a partir da análise do excerto 14 que forças representativas do universo capitalista neoliberal se fizeram presentes na construção e elaboração da BNCC. Assim, é perceptível em seu discurso direcionamentos que denotem, no universo educacional, essa perspectiva presente no grande cronotopo da BNCC (2018).

Na sequência, destacamos o excerto 15, a seguir:

EXCERTO 15

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral⁴⁸. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BNCC, Brasil, 2018, p. 14).

Em paráfrase ao excerto 15 em sua enunciação discursiva, a BNCC reafirma o compromisso com a educação integral, que visa à formação e ao desenvolvimento humano global. Assim, afirma que rompe com uma visão reducionista, que privilegia a dimensão intelectual e a dimensão afetiva na escola para uma perspectiva mais ampla. Desse modo, os escolares da educação básica são denominados de sujeitos da aprendizagem, em que a educação se volta a eles em sua integralidade, reconhecendo sua singularidade e diversidade. Ao final da enunciação, explicita discursivamente que a escola é um espaço de aprendizagem

⁴⁸ Na história educacional brasileira, as primeiras referências à educação integral remontam à década de 1930, incorporadas ao movimento dos Pioneiros da Educação Nova e em outras correntes políticas da época, nem sempre com o mesmo entendimento sobre o seu significado.

e de democracia inclusiva, lócus de fortalecimento da não discriminação, não preconceito e principalmente de respeito às diferenças e diversidades.

Ao analisarmos discursivamente o excerto 15, evidenciamos os referentes linguísticos “educação integral”, assim como a “formação e desenvolvimento humano global”, e observamos como elementos que discursivamente se somam e remetem a um ser social que se constitui a partir de sua relação com o outro. Isso se mostra como uma relevante contribuição social, mas remete-nos à reflexão de qual seria essa educação integral e o que ela aponta, haja vista que abandona o caráter reducionista de homem que contemplava a dimensão intelectual (cognitiva) e a afetiva. Assim, como já apontamos, a partir da análise das competências gerais, os aspectos direcionados à dimensão intelectual que antes eram a tônica da escola, agora são redimensionados com outros direcionamentos, que apontam para uma formação mais ampla e, por conseguinte, global. Nessa direção, entendemos que a BNCC (2018), quando enuncia a educação integral, remete-nos a uma concepção mais ampla que contemple as diversas dimensões do desenvolvimento humano e, dentro desses, estão o desenvolvimento cognitivo, o social, o afetivo, o psicomotor e o cultural.

Salientamos a partir do exposto que a carga de responsabilidades e de ações na esfera educacional se multiplica diante de tantas demandas, o que nos faz refletir sobre o trabalho do professor, sobre as novas demandas para esse profissional, assim como a sua valorização e formação.

A denominação para os escolares de sujeitos de aprendizagem se mostra importante e situa esses sujeitos na perspectiva sócio-histórica e cultural, assim valoriza os conhecimentos adquiridos histórica e culturalmente, bem como direciona a um sujeito que aprende e apreende o mundo, a partir de suas interações com o conhecimento por meio da reflexão, da análise crítica, o que resultará, aí sim, em um sujeito autônomo, protagonista e cidadão.

Cabe destacarmos que embora se observe esse direcionamento, quando olhamos para o modo de produção capitalista, percebemos que este sujeito da aprendizagem será um trabalhador ideal, aquele que cria, faz, sabe ser, sabe agir, sabe fazer de modo que, mesmo a partir desse olhar para sujeitos de aprendizagem, ainda observamos na perspectiva de educação integral e global um direcionamento para a manutenção do *status quo* capitalista.

Observamos também, a partir da enunciação discursiva, os signos referentes a “**singularidades e diversidades**” que nos remetem, novamente a refletirmos sobre o espaço escolar apontado na enunciação como um lugar de “aprendizagem e de democracia inclusiva” em que serão fortalecidos na “prática coercitiva”, a não discriminação, o não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. Novamente encontramos vozes que se antagonizam,

pois observamos na referência “**fortalecidos na prática coercitiva**”, uma certa não assertividade discursiva, pois denota que não serão combatidos, ao mesmo tempo em que a locução “**prática coercitiva**” denota para a argumentação, reflexão e não deixa explícito o impedimento dessa prática.

Em síntese, a partir dos expostos inferidos e analisados nesta enunciação discursiva, destacamos que discursivamente encontram-se direcionamentos para a educação integral e humana de modo amplo, (embora não muito claros), assim como um direcionamento para a concepção sócio-histórico-cultural, a partir da referência **sujeitos da aprendizagem** e também um esforço para que a educação seja o lócus de aprendizagem e de respeito ao humano em toda a sua singularidade e diversidade.

Na sequência, emerge o excerto 16:

EXCERTO 16

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir (BNCC, Brasil, 2018, p. 15).

Em paráfrase, o excerto aponta que educação integral não é referência à jornada escolar, mas sim a uma construção de processos educativos direcionados às necessidades e interesses dos educandos, assim como às demandas da sociedade contemporânea. Aqui evidenciamos, na sequência enunciativa, uma discursivização voltada a tornar a educação mais atrativa para os sujeitos da aprendizagem, a partir da perspectiva de formação integral em que as aprendizagens contemplem os interesses e necessidades dos estudantes, não negligenciando o direcionamento para as necessidades da sociedade.

Nesse escopo, cabe ressaltar o sujeito de aprendizagem como o elemento motivador de todo o processo educativo, aliado às necessidades da vida moderna que trazem à escola uma dificuldade pedagógica, pois os interesses dos alunos, além de diversos, orbitam em demandas complexas para a elaboração do processo educativo. Isso aliado às necessidades da sociedade moderna capitalista denota que, apesar de enunciar-se na busca de uma educação integral, são perceptíveis os interesses do capital na formação desses sujeitos. Logo, nota-se que o excerto em tela dialoga com o anterior, mostrando direcionamentos e possíveis

respostas a entrelugares discursivos presentes na análise anterior sobre a educação humana e integral.

Assim, a partir da construção semântica implícita da enunciação discursivizada no excerto 16 em “interesses dos alunos” e “necessidades da sociedade” de que, embora o discurso se mostre direcionado a uma formação humana mais ampla e integral, ele carrega traços de uma formação humana voltada a um sujeito mais maleável e menos crítico, em que seus interesses e os da sociedade parecem afastar-se do pensamento crítico que tornaria esse sujeito mais autônomo e protagonista.

EXCERTO 17

A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica (BNCC, Brasil, 2018, p. 16).

Em paráfrase ao excerto, ressaltamos que ele se coaduna na sequência discursiva com discursivizações anteriores e explicita os documentos parametrizadores da educação, reafirmando o compromisso, a partir da BNCC (2018) com e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.

A partir da enunciação discursiva, observamos a conceituação no documento sobre a educação integral humana, a qual deixa transparecer a formação de um sujeito pronto para a vida na sociedade capitalista, que a escola deve afastar-se um pouco dos conhecimentos denominados intelectuais e voltar-se também para os direcionamentos que conduzem a sociedade.

Preocupa-nos os termos “qualificadores da formação humana integral” como as dimensões “ética, moral e simbólica”, pois por meio dessas dimensões e dependendo do seu cronotopo e dos interesses voltados a ética, a moral e a simbologia, estes podem estar voltados a ideologias dominantes no qual é necessário o pensamento crítico para seu desenvolvimento, pois ao contrário podem estar direcionando a alienação e aos interesses dominantes que se apresentam a partir da ideologia.

Diante destes expostos, observamos nessa sequência textual, a partir dos excertos 14, 15, 16 e 17, um diálogo que aponta para a formação humana integral, para o sujeito de aprendizagem e para as necessidades da sociedade contemporânea. Entretanto, esses direcionamentos, a partir da construção discursiva, transparecem uma educação integral humana e mais abrangente que conduza a formação de um sujeito que consiga viver em

sociedade, agir nela, criar e produzir, sendo, por conseguinte, um pensamento permeado pela dimensão ética, moral e simbólica determinada pelo *status quo* social, no qual os indivíduos estão inseridos, e que no caso desses sujeitos, situa-se no modelo materialista de acumulação e produção capitalista e sua manutenção.

Na sequência introdutória da BNCC (2018), o documento discorre sobre os Marcos Legais que fundamentam a BNCC (2018) e também sobre a estrutura do documento. Esses temas foram apresentados no capítulo 02 desta tese, de modo que para a sequência da análise discursiva passaremos para a próxima seção, que discorre sobre o pequeno cronotopo.

5.2 O PEQUENO CRONOTOPO: QUEM ENUNCIA E A QUEM SE ENUNCIA NA BNCC

Nesta seção do capítulo analítico, o pequeno cronotopo da BNCC é destacado a partir das vozes que se enunciam, enunciaram, influenciaram e participaram da construção, elaboração e homologação da BNCC em 2018, mostrando, a partir do grande cronotopo, as vozes que se alteraram de acordo com as mudanças cronotópicas no estado brasileiro, os principais direcionamentos que ressoam, a partir do embate de forças, na construção do documento, no qual múltiplas vozes e interesses se fizeram presentes.

Inicialmente, destacamos que, a partir dos estudos do Círculo sobre a literatura, especialmente considerando obra de Rabelais, Bakhtin (2008 [1965]) construiu sentidos sobre o tempo e espaço a partir da descrição de ações e rituais humanos em sua singularidade de tempo e espaço, em que a partir das festas medievais, como as festividades carnavalescas, construiu sentidos sobre a liberdade e o tempo, a partir da eventicidade dessas festividades, que eram únicas. Assim, a partir das inteligibilidades que se foram construindo por meio desse olhar para a literatura, destacamos o cronotopo para o discurso de modo geral, pois “[...] o cronotopo nos possibilita entender, à luz do discurso, as diversificadas experiências de sujeitos na concretude do tempo e espaço das situações de interação das quais se engajam” (Oliveira; Huff; Acosta-Pereira, 2019, p. 135).

A partir da observação do cronotopo como a interligação fundamenta/essencial entre tempo e espaço (Bakhtin (2014[1934-1935]), salientamos a importância da observação do cronotopo para a análise das enunciações, haja vista que reflete e refrata a sociedade e a realidade naquele espaço/tempo. Corroborando ao exposto, Bezerril e Acosta-Pereira (2011, p. 40) pontuam que “o cronotopo é o responsável pela imagem-demonstração dos acontecimentos: o espaço, o tempo, os participantes, a situação imediata, a situação ampla”.

O pequeno cronotopo é, por conseguinte, uma interligação ao grande cronotopo, pois na perspectiva do Círculo o pequeno cronotopo configura-se em motivações que se incluem e somam ao grande cronotopo em um processo de interação. Nesse sentido, o grande cronotopo se constitui como um espaço que unifica os pequenos cronotopos (Bakhtin, 2014 [1934-1935]).

Diante desses expostos, apontamos o pequeno cronotopo a partir das vozes que se enunciam e a quem se enunciam no documento da BNCC (2018), pois a partir delas, as forças se tornam mais perceptíveis nos entrelugares discursivos, assim como os interesses que se mostram mais salientes e refratados no discurso.

Levando em conta essas considerações, cabe-nos mencionarmos, inicialmente, que as primeiras manifestações sobre a Base Nacional Comum Curricular emergem de um movimento denominado “Movimento pela Base”, que foi construído a partir de uma multiplicidade de segmentos sociais com diferentes interesses e perspectivas. Desse modo, muitos foram os agentes e instituições que participaram da construção e elaboração da BNCC (2018). Nesse sentido, merece destaque o movimento pela base, que:

Formado em 2013 o movimento pela base nacional comum é formado pelas fundações Lemann, Roberto Marinho e Maria Cecília Solto Vidigal. Os institutos: Airton Senna, Uni banco, Natura E inspirare, Movimento Todos pela Educação, o Itaú BBA, o CONSED e a UNDIME, agentes públicos ligados ao MEC economistas e consultores educacionais de bancos, representantes de grupos produtores de materiais didáticos e especialistas em avaliações em larga escala (Cássio, 2019, p. 16).

Considerando o exposto, observamos que há uma gama de setores sociais diversificados nas discussões e elaboração da BNCC (2018), o que deveria ser considerado muito positivo, pois traz diversos olhares para educação, entretanto traz também uma preocupação de tantos agentes sociais e segmentos diversos estarem tão interessados nos direcionamentos da educação enquanto uma política de estado.

Diante dessa reflexão, salientamos que os agentes do mercado de maneira sistemática têm participado das discussões e elaborações sobre a educação na BNCC, dos quais podemos destacar a fundação Lemann, que tem influenciado os debates nacionais sobre a base desde 2014 e “galvanizado conexões entre o currículo nacional obrigatório, o mundo das avaliações em larga escala e a indústria do livro didático das assessorias pedagógicas privadas no Brasil” (Cássio, 2019, p. 16).

Assim, tanto este agente do mercado quanto outras organizações têm investido em ações sistemáticas de *advocacy* da BNCC. Essas ações de *advocacy* denotam ao *lobbying*⁴⁹ e configuram-se na prática de influenciar a formulação de políticas e alocação de recursos públicos. As estratégias de *advocacy* podem incluir organização de eventos, financiamento de estudos e pesquisas, campanhas publicitárias, artigos na imprensa, etc., assim como ocorreu no cronotopo da BNCC (2018) desde o seu início (Cássio, 2019).

Perante estes expostos sobre o pequeno cronotopo, no qual encontramos diferentes vozes atuando discursivamente na construção do discurso da BNCC (2018), evidenciamos na sequência a análise dos excertos discursivizados nas páginas 57 até 62 sobre o Ensino Fundamental para assim observarmos possíveis entrelugares discursivos na/sobre a língua(gem) e seus direcionamentos pedagógicos, assim como as vozes que se enunciam.

Por conseguinte, elencamos o excerto 18 para análise, a seguir:

EXCERTO 18

O Ensino Fundamental de nove anos de duração é a etapa mais longa da Educação Básica, atendendo estudantes entre 6 e 14 anos. Há, portanto, crianças e adolescentes que, ao longo desse período, passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros.

Como já indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010)⁵⁰, essas mudanças impõem desafios à elaboração de currículos para essa etapa de escolarização, de modo a superar as rupturas que ocorrem na passagem, não somente entre as etapas da Educação Básica, mas também entre as duas fases do Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais (BNCC, Brasil, 2018, p. 57).

Em paráfrase ao excerto, destacamos que a enunciação se refere ao Ensino Fundamental de nove anos que abrange um público que vai dos 06 aos 14 anos de idade. Desse modo, ocorrem muitas mudanças nesses sujeitos de aprendizagem em todos os aspectos, os quais demandam desafios à elaboração de currículos na superação a essas mudanças e rupturas que perpassam as etapas da Educação Básica.

A partir da enunciação, em análise com base na teoria do Círculo, observamos um discurso voltado prioritariamente aos aspectos relacionados às demandas da educação

⁴⁹ Quando a abordagem dos agentes públicos é feita de forma direta, a prática ganha o nome de *lobbying* (Cássio, 2019, p. 15).

⁵⁰ BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf Acesso em: 23 mar. 2017.

inerentes aos sujeitos da aprendizagem envolvidos no contexto de formação e desenvolvimento educacional na contemporaneidade. Assim, observamos uma preocupação voltada às mudanças que ocorrem nesses sujeitos que trilham da infância até a adolescência.

Na enunciação discursiva, essas mudanças são relacionadas aos “aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros”, o que direciona um olhar para um ser humano integral em formação e desenvolvimento. Assim, observamos que as vozes que se enunciam aqui remetem à necessidade social do cuidado e atenção prioritária a esse público que é o futuro do país, e, por conseguinte, os cidadãos de amanhã que se tornarão nossos profissionais, consumidores, trabalhadores, eleitores, etc.

Entretanto, essa perspectiva nos mostra que a educação não está mais alicerçada na potencialização de conhecimentos científicos e historicamente construídos, mas que há uma infinidade de demandas que a escola absorveu e que precisa contemplar no processo educativo, fato que se mostra de difícil resolução, haja vista a infinidade de demandas elencadas e o grande desafio que se mostra diante de um país de grandes desigualdades sociais.

A partir das vozes enunciadas, evidenciamos, a partir desse direcionamento, maior precarização do trabalho na sala de aula e na escola com novas demandas, com as quais a escola não está preparada e nem tem infraestrutura para lidar. Observamos, com olhar para essas demandas, que se torna necessário investir em multiprofissionais como psicólogos, médicos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, etc. para a escola, e que todas essas demandas se materializam no trabalho do professor que, para além de ensinar e proporcionar interação com os conhecimentos científicos, demandam conhecimentos para atuação em toda essa gama de necessidades para os sujeitos de aprendizagem e que dificilmente um professor dará conta, haja vista que esse profissional também é humano.

Novamente nessa análise, observamos implicitamente vozes que delineiam um perfil de formação para os sujeitos da aprendizagem que se mostra (ideal) perfeito para os direcionamentos materialistas, a partir de um discurso humanista. Isso denota precarização do trabalho na educação com maiores demandas aos profissionais e aumento de carga de trabalho e de conhecimentos aos professores.

Outro aspecto a considerar concerne à mudança que houve no currículo nacional a partir da Resolução CNE/CEB nº 7/2010, que trouxe para a esfera educacional o ensino de nove anos, buscando atender as demandas contemporâneas da sociedade. O discurso presente no excerto aponta para as duas fases do Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Anos Finais, nas quais ocorre uma passagem de etapa em que se apresentam algumas rupturas no modelo

escolar, como o formato de ensino, a descentralização em um único professor, a inserção de novos componentes curriculares, etc., além de mudanças significativas no desenvolvimento cognitivo e comportamental dos educandos que precisam ser observadas com um olhar mais atento da escola.

Essas rupturas fazem parte de mudanças que trazem alguns problemas na escola, principalmente relacionados à disciplina e a adaptação dos sujeitos da aprendizagem para essas novas etapas, que trazem mudança no modo de olhar, no modo de interagir na sala de aula e até mesmo com a presença de novos professores e de maior autonomia para os sujeitos da aprendizagem.

Desse modo, remetemo-nos à argumentação anterior sobre as novas demandas na esfera educacional que denotam para a precarização do trabalho em sala de aula e também para a formação de profissionais polivalentes para atuarem nessa esfera, pois a demanda agora é múltipla e os professores precisam atuar em diferentes áreas e não somente nos aspectos de seu componente curricular.

A partir dos expostos sobre o excerto 18, em tela, e dos elementos discursivos presentes, destacamos o discurso de mudança nos sujeitos da aprendizagem, como “**aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais**, entre outros”, assim como “**as rupturas**” na “**passagem**” entre as “duas fases do Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais”, em que observamos uma ampliação dos afazeres na escola onde as demandas dos sujeitos da aprendizagem, a partir de rupturas e mudanças, precisam estar contempladas na esfera educacional.

Destacamos que, embora esses fatos direcionem a formação integral e humana preconizadas no discurso da BNCC (2018), acenam para maior trabalho dos professores e a demanda de novos conhecimentos que ultrapassam e muito ao seu componente curricular, remetendo-nos à ampliação de conhecimentos do professor para além de seu componente curricular, reverberando em mais precarização do trabalho na escola e a um trabalho multifacetado na sala de aula.

Diante dos expostos, argumentamos que muitas vezes se enunciam na discursivização da BNCC, assim como no excerto em análise, no qual observamos um discurso voltado à centralidade no sujeito da aprendizagem que parece delinear um perfil idealizado ao mundo do trabalho, ao mesmo tempo em que atue em sociedade de modo dinâmico. Desse modo, encontram-se ecos do universo do capital e seus interesses, ao mesmo tempo em que ressalta um discurso voltado ao desenvolvimento e formação dos sujeitos da

aprendizagem de modo muito explícito, para uma formação humana integral que serve a perspectiva e manutenção do *status quo* contemporâneo.

Assim, destacando as possíveis vozes enunciativas presentes no excerto, é perceptível o olhar da educação, assim como o do mercado em lugares discursivos que norteiam a educação e a direcionam para o desenvolvimento humano, mas também para as necessidades do mercado, seja na formação de mão de obra, seja na construção e formação da nossa ciência e sociedade.

Em sua discursivização, a BNCC (2018) segue em seu discurso evidenciando o Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Anos Finais, de modo que emerge o excerto 19, direcionando nosso foco de análise discursiva, que se situa no Ensino Fundamental - Anos Finais.

EXCERTO 19

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Finais, os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas. Tendo em vista essa maior especialização, é importante, nos vários componentes curriculares, retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes. Nesse sentido, também é importante fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação (BNCC, Brasil, 2018, p. 60).

Com o olhar parafrásico ao excerto 19, destacamos que essa sequência enunciativa remete ao Ensino Fundamental - Anos Finais, denotando a lógica das diferentes organizações do conhecimento de modo a ressignificar as aprendizagens anteriores, com vistas à ampliação dos conhecimentos, mas também direcionar a autonomia a partir da oferta de condições e ferramentas para a interação crítica nas diferentes áreas de conhecimento.

Em análise interpretativa, cabe salientarmos a partir da enunciação um diálogo com o excerto anterior, no qual se observam as novas demandas da educação. Assim, para o Ensino Fundamental - Anos Finais, observa-se uma progressão de aprendizagens que se originaram nos Anos Iniciais e que demandam de ressignificação e potencialização nos Anos Finais.

Nesta perspectiva, evidenciamos na enunciação um discurso mais voltado aos aspectos cognitivos dos sujeitos da aprendizagem, assim como para a oferta de ferramentas que direcionem a interação crítica, a partir da interdisciplinaridade, nas diferentes áreas do conhecimento. Observamos nesta enunciação mais um direcionamento que aponta para a

precarização do trabalho na escola, pois ao direcionar para essas novas demandas na escola, o professor deve dominar conhecimentos múltiplos e de múltiplas áreas para o alcance desse objetivo, de modo que há exigência de mais formação/capacitação e mais trabalho para o processo formativo e desenvolvimento desses estudantes.

Devemos mencionar também que a enunciação se remete aos “diferentes conhecimentos e fontes de informação”, em que os sujeitos da aprendizagem devem interagir criticamente. Essa menção nos direciona aos vários tipos de fontes informativas, aos vários gêneros discursivos e suas linguagens, assim como às várias semioses de textos de informação. Isso se mostra muito relevante, pois no contexto contemporâneo de pós-verdade é imprescindível o entendimento de uma informação falsa para uma verdadeira, assim como a utilização da informação como forma de manipulação na sociedade.

Diante dos elementos discursivos no excerto, observamos que este se mostra no campo discursivo de aprendizagens na escola direcionando também, além da formação e desenvolvimento, a interação crítica diante dos vários modos de aprendizagens de fontes de informação.

Salientamos, a partir do excerto, um olhar mais voltado aos aspectos de desenvolvimento dos sujeitos da aprendizagem, enfatizando uma fase de mudanças e de aspectos cognitivos, emocionais e sociais, destacando conhecimentos mais especializados a estes educandos. Isso parece destoar daquele discurso de ser humano integral, pois há sim mudanças significativas nessa transição de Anos Finais e Anos Iniciais no Ensino Fundamental, mas tratar apenas como uma fase de transição na qual o foco é a progressão de conhecimentos denota uma visão reducionista de ser humano e não de um sujeito único que se constitui na alteridade (Bakhtin, 2011 [1979]).

No discurso da BNCC (2018), ainda sobre a mesma temática, emerge o excerto 20 em análise a seguir:

EXCERTO 20

Os estudantes dessa fase inserem-se em uma faixa etária que corresponde à transição entre infância e adolescência, marcada por intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Nesse período de vida, como bem aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, ampliam-se os vínculos sociais e os laços afetivos, as possibilidades intelectuais e a capacidade de raciocínios mais abstratos. Os estudantes tornam-se mais capazes de ver e avaliar os fatos pelo ponto de vista do outro, exercendo a capacidade de descentração, “importante na construção da autonomia e na aquisição de valores morais e éticos” (BRASIL, 2010).

As mudanças próprias dessa fase da vida implicam a compreensão do adolescente como sujeito em desenvolvimento, com singularidades e formações identitárias e culturais próprias, que demandam práticas escolares diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social (BNCC, Brasil, 2018, p. 60).

Em paráfrase ao excerto 20, destacamos consonância com os outros excertos. Observamos neste o mesmo discurso voltado às mudanças nos sujeitos da aprendizagem no decorrer da Educação Básica, que diz respeito à transição entre a infância e a adolescência, na qual há muitas transformações, sejam elas biológicas, psicológicas, sociais, emocionais, etc. Assim, a BNCC (20) aponta para a compreensão do adolescente como um sujeito em desenvolvimento, com singularidade e formações identitárias e culturais próprias e a percepção de si, a partir do outro, o que demandaria práticas escolares diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos.

Considerando discursivamente o exposto, evidenciamos a enunciação “Os estudantes tornam-se mais capazes de ver e avaliar os fatos pelo ponto de vista do outro, exercendo a capacidade de descentração, ‘importante na construção da autonomia e na aquisição de valores morais e éticos’ (Brasil, 2010)”, pois observamos o olhar para um sujeito que se constitui social e historicamente a partir da alteridade, no qual o outro exerce papel fundamental. Aqui a descentração se configurará em um elemento de percepção do outro e da realidade em que cercam esses sujeitos da aprendizagem, contribuindo para a autonomia. Essa perspectiva se coaduna com a perspectiva bakhtiniana do Círculo, de um sujeito de que constrói e se constitui na alteridade, é um sujeito da aprendizagem e da língua(gem) que apreende o mundo por meio da interação social e, assim, assimila valores e condutas das práticas sociais em que está inserido.

Cabe destacarmos aqui a enunciação voltada às práticas escolares diferenciadas para abarcar este público, o que reforça a gama de atividades na escola que em seu planejamento precisa lidar com essas diferenças etárias e de interesse do público para que as aprendizagens se tornem mais significativas. Observamos que não só aspectos relativos ao conhecimento agora precisam ser contemplados, mas todos aqueles que compreendem a educação humana integral descrita na BNCC (2018).

A partir da análise do excerto, destacamos que o campo discursivo da enunciação em tela remete às enunciações anteriores, complementando-as, denotando para as características dos educandos e para as necessidades de cuidados ao planejamento de atividades voltadas a um público tão diverso e em transformação.

Na sequência das enunciações discursivas, analisamos o excerto 21, que aponta:

EXCERTO 21

Há que se considerar, ainda, que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, tablets e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores.

Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. Por sua vez, essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar. (BNCC, Brasil, 2018, p. 61).

O excerto 21 acima destaca a cultura digital e a utilização e acesso dos jovens às tecnologias digitais, apontando para além do consumo de materiais como celulares, *tablets*, para as novas práticas de interação que estes produtos possibilitam. Ao mesmo tempo, remete ao apelo imediatista e emocional que esses produtos e práticas produzem, resultando em respostas efêmeras e baseadas em análises superficiais que denotam para expressões mais sintéticas e aos modos de dizer e argumentar dos estudantes.

Em interpretação e análise, observamos a partir dos elementos discursivos na enunciação e de sua própria discursivização que houve muitas mudanças cronotópicas relativas à cultura digital que foi se inserindo gradualmente e hoje predomina no mundo contemporâneo, de modo que é preciso na escola contemplar essas novas demandas sociais e culturais, principalmente as tecnologias de informação e de comunicação.

Isso porque essas tecnologias se tornaram, no cronotopo atual, um lugar onde ecoam vozes distintas e no qual se encontram muitas armadilhas ao pensamento crítico, assim como há a manipulação do pensamento devido às facilidades que estas tecnologias geram. Desse modo, a educação deve voltar-se para esse universo, buscando não só a reflexão crítica no seu uso, mas também para o desenvolvimento de tecnologias que busquem potencializar as interações na direção de maior facilidade tecnológica. Além disso, as tecnologias digitais também podem ser evidenciadas no sentido de proporcionar a leitura da realidade desses sujeitos, observando-se como protagonistas e não influenciáveis pelas mais diversas abordagens que as tecnologias digitais proporcionam para ressonar vozes, geralmente as vozes do poder e dos interesses do modelo de acumulação capitalista, no qual estamos inseridos.

Para os jovens e sujeitos da aprendizagem, essas tecnologias no cronotopo atual caracterizam, com base no discurso do excerto em tela, que estes são os maiores envolvidos na cultura digital, não só no consumo, mas também na produção de conteúdo que envolvem “em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede”, o que corrobora nossa argumentação.

Por suas características intrínsecas de interação digital e das formas de comunicação, estes jovens sujeitos da aprendizagem estão inseridos nesta nova realidade cronotópica, o que traz reflexos em vários aspectos da formação e desenvolvimento desses educandos, pois essas novas formas de interação social virtual possuem um “forte apelo emocional e induzem ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar”, o que nos remete a argumentarmos sobre a reflexão crítica na educação para uma formação humana integral transformadora.

Há outro aspecto importante que merece ser discutido a partir da discursivização no excerto, que é a referência à língua(gem), nosso objeto de estudo, pois ao mencionar sobre a cultura digital e nesta “as tecnologias de informação e comunicação”, a BNCC (2018) evidencia e reconhece as novas formas sociais de interação e a necessidade de letramentos e de mediação para seu uso, pois sem muita reflexão, alguns elementos das tecnologias da informação e comunicação se tornam ferramentas nas quais se valorizam e se apresentam discursos, vozes, ideologias que manipulam e conduzem esses sujeitos da aprendizagem.

Os elementos discursivos do excerto se coadunam ao campo semântico, o qual discursiviza mais marcadamente a reflexão de um discurso materialista, no qual encontramos os signos “**celulares, tablets, consumidores**” que nos remetem a inferir na sentença “**não somente como consumidores**”, mas que há discursivamente uma marcação sobre o uso da cultura digital desses jovens, sujeitos da aprendizagem como consumidores, como extremamente materialistas, tanto do produto físico no qual essas tecnologias circulam, como no produto digital inserido nesses aparelhos que são produzidos, programados e desenvolvidos para esse público, principalmente considerando que são o grande consumidor dessa nova fatia do mercado capitalista que são as *big techs*⁵¹.

Outras marcações discursivas que nos trouxeram reflexões sobre a língua(gem) situam-se no contexto da cultura digital referindo-se ao “uso de imagens e formas de

⁵¹ São empresas "gigantes de tecnologias já estabelecidas que atuam no setor tecnológico e da inovação e exercem dominância no mercado". Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/geografia/o-que-sao-big-techs.htm>. Acesso em: 22 maio 2023.

expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar” em que observamos mudanças nos modos de comunicação e interação humana, as linguagens ampliam-se em várias semioses, imagens, memes, *reels*, *stories*, *emojis*, etc.

São tantas as novas formas de interação comunicativa e práticas sociais de interação no universo digital, que de fato, a partir do cronotopo das tecnologias digitais, torna-se necessário observarmos na escola essas transformações trilhadas. Os letramentos digitais passam então a ser observados como letramentos, nos quais a escola precisa contemplar e direcionar suas aprendizagens, assim como a reflexão crítica do seu uso para contemplar uma formação humana integral emancipadora e não alienadora.

Com vistas aos expostos analíticos do excerto 21, observamos que discursivamente a BNCC (2018) traz o norteamento para a cultura digital, observa os sujeitos da aprendizagem como os principais envolvidos na cultura digital, seja principalmente pelo consumo, mas também por sua capacidade de protagonista no desenvolvimento de novos produtos e de consumo desses produtos.

Evidencia também a necessidade do olhar cuidadoso na escola para a reflexão crítica sobre as formas de interação social nesses sítios digitais, assim como, de forma implícita, remete-nos ao mercado das *big techs* e das transformações que as novas tecnologias trazem ao cronotopo atual, e que foram se ressignificando e desenvolvendo, nos vários cronotopos do cenário brasileiro.

Na discursivização, é possível situarmos muitas vozes enunciativas, das quais podemos refletir sobre a nova realidade que são as TDIC, ecoando vozes que vão desde o comércio até a criação de novas tecnologias, assim como os consumidores dessas tecnologias. São vozes antagônicas que embora discursivamente denotem um discurso altruísta sobre as tecnologias, reverberam interesses nem sempre tão altruístas na direção de uma formação humana integral emancipadora, mas sim aos interesses que direcionam a humanidade às demandas tecnológicas, sejam elas no desenvolvimento de novas tecnologias quanto o consumo destas.

Observando esse olhar, em sua sequência emerge a enunciação apresentada no excerto 22 em análise:

EXCERTO 22

Todo esse quadro impõe à escola desafios ao cumprimento do seu papel em relação à formação das novas gerações. É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas

mediáticas e digitais. Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes (BNCC, Brasil, 2018, p. 61).

O excerto 22, em continuação à enunciação anterior, dialoga sobre a preocupação com relação ao cumprimento do papel da educação, no que condiz à formação das novas gerações em referência à cultura digital. Isso porque é importante o desenvolvimento crítico no estudante em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, mas é também necessária a compreensão da escola, das novas linguagens, do seu modo de funcionamento, das novas formas de comunicação, de uma maneira que busque se aproveitar o potencial de comunicação do universo digital para a promoção de aprendizagem, de interação e do compartilhamento de significados e aprendizagens entre professores e estudantes.

Ao analisar discursivamente o excerto, denotamos a preocupação no discurso da BNCC (2018) com relação aos desafios que se impõem para a escola em relação à formação das novas gerações. Isso porque a cultura digital trouxe muitas mudanças e muitos desafios a serem enfrentados na escola. Esses desafios vão desde a formação de profissionais até a aquisição de novas tecnologias, em um país tão grande e diverso. Isso se mostra um grande desafio a ser enfrentado, haja vista a demanda de investimentos que esses desafios necessitam para serem superados.

Ao elucidarmos essa demanda a partir do olhar neoliberal de mercado, no qual a perspectiva ideológica de mercado mínimo predomina, observamos que a BNCC (2018) aponta a preocupação para a questão das tecnologias digitais e para o papel da escola na formação dessas novas gerações. Entretanto, em seu discurso ela aponta o direcionamento como papel e atribuição da escola, mas não aponta o caminho, e assim, reflete no papel da escola e do professor a resolução do problema.

Novamente encontramos aí novas atribuições e responsabilidades ao professor que, cada vez mais, é precarizado em seu fazer didático-pedagógico (laboral), sem maior valorização financeira do trabalho, mas que será cobrado por mais essa demanda da educação.

Exteriorizamos discursivamente no excerto em tela que a BNCC direciona para a reflexão crítica “em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais”, o que se coaduna com uma perspectiva de educação integral emancipadora. Entretanto,

discursivamente ela reconhece, grifando entre parênteses ao enunciar “desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação)” que as novas linguagens, a partir dos constructos de interação digitais, são um instrumento de manipulação de discursos e que por isso, é necessário um olhar crítico para participação mais consciente no espaço digital.

Assim, discursivamente, o excerto volta-se para a contribuição da cultura digital para “a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes”, o que nos remete ao signo ideológico do conhecimento que aqui discursivamente está marcado como “significados”. Observamos que significados são amplos e remetem a vários olhares que demandam cuidado a partir do olhar do interpretativista. Neste sentido, evidenciamos uma ampliação discursiva ao conceito de conhecimento científico e conhecimento humano historicamente construídos, para o termo “significados”. Observamos que os significados são construídos individualmente, a partir das práticas de interação de discursos já-ditos ou assimilados sobre as esferas da atividade humana e comunidades de práticas discursivas, e depois ressignificados nas interações sociais. Notamos aí certo descuido no olhar da ciência para concepções mais subjetivos no espaço escolar.

A partir de enunciações discursivas como “multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais”; “novas linguagens”; que “eduque para usos mais democráticos das tecnologias”; “desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação)” e “compartilhamento de significados entre professores e estudantes”, observamos um discurso voltado para uma visão crítica e realista da cultura digital e suas novas linguagens, mas também enunciamos novas demandas para escola e novos significados, o que traz aos trabalhadores da escola novos perfis, novas demandas e formação, que por consequência, trazem mais trabalho para todos, principalmente para os professores que precisam contemplar essas necessidades da escola.

Na mesma sequência discursiva, segue o excerto 23 que aponta:

EXCERTO 23

Além disso, e tendo por base o compromisso da escola de propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola. (BNCC, Brasil, 2018, p. 61).

Em todas as etapas de escolarização, mas de modo especial entre os estudantes dessa fase do Ensino Fundamental, esses fatores frequentemente dificultam a convivência cotidiana e a aprendizagem, conduzindo ao desinteresse e à alienação e, não raro, à agressividade e ao fracasso escolar. Atenta a culturas distintas, não uniformes nem contínuas dos estudantes dessa etapa, é necessário que a escola dialogue com a diversidade de formação e vivências para enfrentar com sucesso os desafios de seus propósitos educativos. A compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo, quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa (Brasil, 2018, p. 61-62).

Neste excerto, em paráfrase, encontra-se uma referência discursiva voltada à preocupação para a formação humana integral, a desnaturalização da violência e a valorização do diálogo com as diferentes culturas presentes na sociedade. Discute-se a etapa do Ensino Fundamental em que ocorrem muitos conflitos pertinentes aos problemas citados, o que pode refletir na escola em desinteresse, agressividade e fracasso escolar. Nessa direção, a compreensão dos sujeitos da aprendizagem enquanto sujeitos historicamente construídos, a partir do diálogo com o outro nos espaços sociais e virtuais de interação, contribui para a escola como espaço de formação que orienta para a cidadania consciente, crítica e participativa.

A partir do excerto, encontramos discursivamente mais elementos que descrevem a educação humana integral postulada pela BNCC (2018) que aponta para a direção da chancela dos “direitos humanos e dos princípios democráticos”. Assim, observamos que a formação humana integral precisa estar pautada por esses direitos que, ao longo de vários cronotopos, como já observamos, vêm enunciando sobre a educação. Isso se dá a partir de vozes que se materializam já a na promulgação da LDB (1996) e dos outros documentos parametrizadores da educação, como a UNESCO, e que também acompanharam toda a trajetória da educação e influenciaram as diretrizes educacionais, assim como a BNCC (2018), na qual também se encontram vozes de instituições nacionais e internacionais que demandavam interesses diversos e que influenciaram na elaboração do documento.

Conforme já observado em análises anteriores, esse direcionamento aos temas emergentes como sustentabilidade, preservação e meio ambiente estão presentes nos direcionamentos da agenda 2030 da UNESCO e estão refratados na educação de modo significativo, a partir dos direcionamentos elencados discursivamente na BNCC (2018), por meio do desenvolvimento de competências voltadas para estes temas.

Entretanto, emerge um assunto novo em nossas análises que se centra no signo ideológico da democracia, quando evidencia “princípios democráticos”. Isso porque no cronotopo de elaboração e homologação da BNCC (2018) estávamos voltados à alternância de poder, na qual situamos uma eleição democrática, mas que a discussão naquele e no cronotopo anterior, trazia reverberações em parcelas da sociedade com direcionamentos para atos antidemocráticos que pediam golpe militar no Brasil. Inclusive muitos pesquisadores, como já ressaltamos aqui, situaram o cronotopo anterior, no qual houve o *impeachment* de Dilma Rousseff, como um golpe à democracia.

Ao que nos parece, no processo de escritura e reescritura e revisão textual da BNCC (2018), o reflexo destes vários cronotopos se manifestou discursivamente na locução “**princípios democráticos**” como uma forma de reafirmação daquilo que a educação e a sociedade deveriam manter em sua organização, assim reforçada na escola como um princípio norteador da educação.

Outro tema presente na enunciação discursiva se refere à violência no ambiente escolar. Uma violência simbólica “de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola”, e que é de fato um grave problema a ser combatido na esfera educacional, pois traz grandes conflitos e violências para além da escola, sendo que essas imposições se refletem e refratam em toda a sociedade.

No cronotopo atual, muitas são as notícias relativas à violência nas escolas e suas reverberações desde o *bullying* até atos de extrema violência, como atentados e chacinas em escolas por todo o Brasil. Isso demanda muita preocupação na esfera escolar e transcende para toda a sociedade, na qual a família e a escola se sentem inseguras e desprotegidas, exigem soluções do Estado para tanto, mas não percebem que a resolução disso está na própria educação, que deve privilegiar o respeito e a igualdade entre todos. Assim, exprimimos que estas violências se refletem na sociedade porque estão disseminadas nas outras esferas sociais, de modo que a escola reflete a realidade da sociedade; assim, busca uma formação humana integral, emancipadora e, por conseguinte, menos violenta.

Cabe salientarmos uma contradição discursiva na análise quando o excerto enuncia que a educação “atenta a culturas distintas, não uniformes nem contínuas dos estudantes dessa etapa é necessário que a escola dialogue com a diversidade de formação e vivências para enfrentar com sucesso os desafios de seus propósitos educativos”, pois vozes conservadoras de forças centrípetas trouxeram à segunda versão da BNCC um apagamento da palavra gênero em todo o discurso do documento, o que demonstra o referido documento discursar e enunciar

sobre algo que ele mesmo se contradiz. Nessa perspectiva, evidenciamos que no discurso da BNCC (2018), as forças centrípetas de estabilização e unificação denotam para o apagamento da diversidade de vozes se embatem no uso da língua(gem), de modo que atuam em oposição à diversificação (Bakhtin, 2014 [1975]).

Argumentamos que isso se reflete na escola, pois na diversidade de formação situam-se os mais variados sujeitos da aprendizagem, constituídos a partir de suas singularidades em relação ao outro, de modo que quando a BNCC (2018) elimina o termo gênero em seu discurso, ela não só faz um apagamento discursivo, como também apaga esses sujeitos da aprendizagem que estão lá e convivem com os mais variados tipos de violências na escola.

A partir da marcação textual discursiva que enuncia “sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas” observamos um sujeito em consonância com as proposições do Círculo, pois como já discutimos, para aquele, o sujeito é dialógico e se constitui a partir das interações com o outro.

Merece ênfase também a menção discursiva que aponta a “escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa”, o que se mostra em consonância com a educação que almejamos; entretanto, devemos observar que esse espaço é de interação, construção e reflexão de conhecimentos para que se chegue a tal objetivo, e isso não é mencionado discursivamente, o que denota, como já mostramos em análises anteriores, que os aspectos relativos aos conhecimentos já historicamente construídos e científicos têm perdido espaço nas diretrizes da BNCC (2018), para outros direcionamentos mais gerais da formação humana integral, preconizada no discurso da BNCC (2018).

Diante dos expostos, situamos a análise do excerto 24 a seguir:

EXCERTO 24

Nessa direção, no Ensino Fundamental – Anos Finais, a escola pode contribuir para o delineamento do projeto de vida dos estudantes, ao estabelecer uma articulação não somente com os anseios desses jovens em relação ao seu futuro, como também com a continuidade dos estudos no Ensino Médio. Esse processo de reflexão sobre o que cada jovem quer ser no futuro, e de planejamento de ações para construir esse futuro, pode representar mais uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e social (BNCC, Brasil 2018, p. 62).

O excerto remete à contribuição da educação na etapa dos Anos Finais do Ensino Fundamental, contribuindo para o projeto de vida dos estudantes, na busca de suas aspirações ao futuro, assim como a perspectiva de continuidade da educação no Ensino Médio. Assim, é

uma etapa de construção e de reflexão sobre as projeções do futuro de cada sujeito da aprendizagem.

Ao observarmos discursivamente a enunciação, denotamos que ela está voltada discursivamente apenas para a observação da passagem e transição entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Tal fato evidencia ser esta etapa importante para o sujeito da aprendizagem em seu projeto de ser, de saber e agir. Assim, parece-nos transparecer o interesse da educação no desenvolvimento de potencialidades e habilidades que estes sujeitos possam potencializar para serem cidadãos com um olhar humano e amplo para as demandas globais, assim como um trabalhador preparado para atuar em diferentes frentes, que é a demanda atual do mundo capitalista.

Em consonância com os já-ditos e analisados discursivamente aqui sobre o discurso da BNCC (2018), notamos a partir das enunciações discursivas analisadas no segmento do “Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica”, que o discurso aponta para a desenvolvimento e formação dos sujeitos da aprendizagem e da língua(gem) na perspectiva de uma formação integral humana, que se direciona para as novas demandas da sociedade contemporânea e ao desenvolvimento desses sujeitos, que precisam agir, saber e fazer no mundo capitalista em que vivemos, para suas projeções futuras de desenvolvimento pessoal e social. Assim, salientamos que práticas de língua(gem) não são neutras, pois envolvem escolhas ideológicas e políticas, atravessadas por relações de poder, que provocam diferentes efeitos no mundo social, de modo que construção social da consciência e da linguagem se dá pela intersubjetividade (Bakhtin, 2011 [1979], p. 283).

Para esses objetivos, observamos nesse discurso vozes que influenciam e influenciaram as diretrizes educacionais e que reverberaram no documento da BNCC (2018), denotando avanços para a perspectiva de desenvolvimento humano integral, mas também entrelugares de vozes destoantes, que muitas vezes contradizem o próprio discurso da BNCC. Essas vozes em embate enunciam a arena de luta na dimensão axiológica/valorativas em que se configura o discurso da BNCC (2018) (Bakhtin, 2011 [1979]; Volochínov, 2013 [1925/1930]; Bakhtin (Volochínov), 2014 [1929]; Medviedév, 2012 [1928]).

Assim, a partir desse embate de forças destoantes, percebemos o apagamento da referência da expressão **identidade de gênero** e suas significações quando direciona para a formação humana integral que respeita e valoriza a diversidade de vivências e experiências dos sujeitos da aprendizagem. Destoante quando busca e direciona para a formação humana integral de modo mais amplo, argumentando ser uma formação que direcione à crítica e à emancipação, mas que ao mesmo tempo atenua esses termos para uma perspectiva mais tênue

de um sujeito mais elástico em suas dimensões. Destoante porque discursiviza de maneira convincente sobre a educação, mas aponta caminhos apenas para o professor e os envolvidos na escola, acrescentando mais afazeres e responsabilidades, precarizando ainda mais as relações de trabalho na escola, que diante de tantas exigências, demanda, a partir da BNCC (2018), um professor multiprofissional, em que os conhecimentos de seu componente curricular, além de ampliados, requerem conhecimentos de outras áreas de atuação para contemplar esse ser integral que a BNCC (2018) quer formar, um sujeito de saber, fazer e agir na sociedade, um sujeito pronto para as novas demandas do mundo do trabalho, o que se configura em nosso olhar como um grande **entrelugar** discursivo.

Salientamos, a partir das análises, a percepção do sujeito que essa formação humana integral demanda, como um sujeito que é sócio-histórico e construído e constituído a partir das interações e práticas sociais na sua comunidade de prática social e que demanda de uma longa duração em sua vida na escola. O Ensino Fundamental nesse contexto é uma etapa de transição necessária e transformadora desses indivíduos, nossos futuros cidadãos e profissionais.

Observamos diante dos excertos aqui analisados que a BNCC (2018) em seus encaminhamentos ao currículo para o Ensino Fundamental - Anos Finais apresenta a centralidade da educação no sujeito da aprendizagem. Entretanto, apesar de se mostrar direcionada a uma perspectiva humana integral mais crítica nestes sujeitos da aprendizagem, sua discursivização deixa **entrelugares** que denotam a uma perspectiva mais tênue de formação e desenvolvimento humano.

Outrossim, cabe salientarmos que BNCC (2018) aponta para língua(gem) nos Anos Finais do Ensino Fundamental inserida em práticas que orbitam pela cultura digital e sua multimodalidade nas esferas sociais a partir da interação, seja pela reflexão ou pela capacidade de manipulação que as novas linguagens que emergem a cada dia, no universo tecnológico, propiciam. Isso nos remete à perspectiva interacionista da língua(gem), a um sujeito que se constitui por ela, portanto a partir da interação em diferentes práticas sociais que carregam valores e axiologias.

A partir dos expostos aqui, com enfoque na análise discursiva dos excertos da BNCC (2018) e que se situaram no pequeno cronotopo a partir das vozes que se enunciam e a quem se enunciaram, observamos que o cronotopo, “trata-se de uma ligação particular do homem e de todas as suas ações e peripécias com o mundo espaço-temporal” (Bakhtin, 2014 [1975], p. 282). Assim, as vozes percebidas nas enunciações se mostraram múltiplas, mas com fortes reflexos dos acontecimentos que emergiram no período de construção, elaboração e

homologação da BNCC. Em nossas análises, observamos vozes que se coadunam a uma política educacional voltada a uma educação humana integral em uma perspectiva que contemple vários interesses, principalmente aqueles voltados à perpetuação do modelo capitalista neoliberal e de suas demandas.

Essas vozes estão direcionadas essencialmente para a esfera educacional, mas há também ressonâncias para todas as esferas sociais e que reverberarão no futuro em toda a sociedade. A partir do que foi analisado e apresentado neste segmento, reforçamos visões e aspectos cronotópicos nas enunciações da BNCC (2018), que se construiu e espaço/tempo diverso e contraditório, mas que “[...] é o responsável pela imagem-demonstração dos acontecimentos: o espaço, o tempo, os participantes, a situação imediata, a situação ampla” (Acosta-Pereira, Bezerril, 2011, p. 40) que se configura no cronotopo da BNCC (2018).

Com vistas à sequência analítica sobre a discursivização da BNCC (2018), enunciamos a seguir o próximo segmento que evidenciará na linearidade discursiva da BNCC os entrelugares discursivos, demonstrando as posições ideológicas-valorativas⁵², assim como as forças em embate no discurso do documento.

5.3 OS ENTRELUGARES DISCURSIVOS

Com vistas ao prosseguimento das análises discursivas dialógicas aqui apresentadas, notamos nesse segmento os entrelugares discursivos que se configuram naquelas construções de sentido enunciadas que, muitas vezes, mostram-se destoantes do discurso que enuncia.

Para esse propósito, discutimos na BNCC (2018) os entrelugares discursivos sobre a língua(gem) na BNCC (Brasil, 2018) a partir da área de Linguagens, do componente curricular de Língua Portuguesa, seguindo de suas habilidades e competências.

Diante dessas explanações, salientamos que este segmento de análise está subdividido em quatro partes nas quais, inicialmente, discutimos as posições ideológico-valorativas presentes na BNCC (2018) e em sua sequência as ancoragens teórico-metodológicas que embasam a área e o componente curricular. Em seguida, refletimos sobre as forças centrípetas da tradição e encerramos com reflexões sobre as forças centrífugas da mudança.

⁵² Utilizamos a adjectivação com hífen para indicar os conceitos mobilizados nas reflexões e análises que caracterizam o discurso de maneira articulada.

5.3.1 As posições ideológico-valorativas

As posições ideológicas valorativas estão imbricadas no entendimento da língua(gem) a partir da perspectiva do Círculo, na qual ideologia e valoração são consideradas elementos concretos e não subjetivos que se materializam na língua(gem), afinal todo signo é ideológico e carrega em si valores e axiologias que o configuram (Bakhtin/Volochínov, 2014 [1929]). Isso porque, na perspectiva do Círculo, entende-se a ideologia como um estado de compreensão do mundo e da relação que o homem estabelece com ele. É, por conseguinte, uma construção de sentidos que se refrata no signo linguístico a partir das práticas sociais, pois se configuram no “conjunto de reflexos e interpretações da realidade social e natural que se sucedem ao cérebro do homem, fixados por meio de palavras, desenhos, esquemas ou outras formas sígnicas” (Volochínov, 2013 [1925-1930], p. 138). Desse modo, o ideológico “[...] compreende o conjunto de reflexos e de interpretações da realidade, isto é, os diferentes modos de conceber e compreender o real, mediado por signos” (Acosta-Pereira, 2011, p. 59).

Dessa maneira, destacamos que o ideológico “é o material social particular dos signos criados pelo homem. Sua especificidade reside, precisamente, no fato de que ele se situa entre indivíduos organizados, sendo o meio de sua comunicação” (Bakhtin/Volochínov, 2014 [1929], p. 35), de modo que como já afirmado inicialmente, a palavra é o principal lócus da ideologia. Assim, na perspectiva do Círculo a ideologia está intrínseca tanto nos processos internos da consciência, através da compreensão e da interpretação do real pelo sujeito, quanto nos procedimentos externos de circulação da palavra, apontando para o conceito de ideologia do cotidiano e de ideologia oficial (Bakhtin/Volochínov, 2014 [1929]; Bakhtin, 2001 [1924]).

A ideologia do cotidiano referenciada situa-se no conjunto de sensações do cotidiano que refletem e refratam na realidade social, de modo que dá significação aos atos humanos e do qual emergem inúmeros sistemas ideológicos como a filosofia, a ciência, a arte, a política que a influenciam. Assim, esses sistemas ideológicos apresentam um tom volitivo dominante sobre ela e as configuram na ideologia oficial. Cabe salientarmos que não podemos compreender a ideologia do cotidiano como um todo monolítico e uniforme, pois é composta por diversos estratos que vão dos mais baixos, que são mais móveis e facilmente modificáveis, aos mais elevados e limítrofes aos sistemas ideológicos (Bakhtin/Volochínov, 2014 [1929]).

A ideologia do cotidiano, dessa forma, está imbricada nas esferas de práticas sociais da vida cotidiana, como a família, por exemplo, enquanto esferas mais especializadas como a

escola, a religião e a ciência são ligadas a sistemas ideológicos mais formalizados e, portanto, constituem-se na ideologia oficial, pois são mais aceitos socialmente e mais respaldados pelo sistema de poder, sendo que, muitas vezes, são modificados de acordo com os próprios interesses do poder, como observamos no cronotopo da BNCC (2018) quanto ao apagamento da palavra gênero.

Diante dos expostos acima, observamos que o discurso enquanto um todo enunciativo nunca será neutro, pois carrega valores e axiologias que se refratam nas ideologias tanto do cotidiano como na dominante e oficial e a BNCC (2018), nosso objeto de análise discursiva, é um exemplo disso, como já mencionado. Quanto à valoração, cabe ressaltarmos que toda ideologia carrega um valor compartilhado pela avaliação social que é expresso na ideologia.

Assim, sobre as percepções ideológico-valorativas sobre a língua(gem), observamos que na BNCC (2018) encontra-se discursivizado o entrecruzamento de componentes curriculares afins em uma área específica, a Língua(gem). Nesta área, encontram-se integrados a Língua Portuguesa, a Educação Física, a Língua Estrangeira e a Arte, pois são segmentos que possuem em sua essência o trabalho com a expressão da língua(gem) e suas novas semioses em seu sentido amplo e suas novas semioses, observando-a como interação nas práticas sociais.

Ao mesmo tempo, discursivamente a BNCC (2018) aponta para a progressão de conhecimentos já construídos e sua ampliação por meio de práticas sociais de interação e, por conseguinte, de língua(gem) que se coadunem às novas demandas da sociedade contemporânea. Assim, a BNCC (2018) aponta na área de Linguagens para os conhecimentos historicamente construídos que concernem à atuação dos sujeitos da aprendizagem em suas práticas de língua(gem) que se situam nas diversas esferas de atividade humana em que ocorrem as interações.

Nesta direção, evocamos Bakhtin (2011 [1979], p. 265) quando o autor traz os seguintes dizeres sobre a língua(gem): “[...] a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados que a vida entra na língua”.

Diante desses expostos, a partir das enunciações discursivas em análise a seguir, podemos observar em sua discursivização sobre a área, aqueles elementos do discurso que podem mostrar ou trazer inferências e reflexões sobre o projeto de dizer, os valores e axiologias presentes, assim como as forças que orbitam o discurso da BNCC.

A partir dessas reflexões teóricas, destacamos a seguir as análises discursivas que abrangem a área da língua(gem) na sequência das enunciações discursivas da BNCC (2018). Para isso, mostramos na enunciação discursiva, a seguir, sobre a área da língua(gem) o excerto 25 que inicia o discurso.

EXCERTO 25

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos.

Na BNCC, a área de Linguagens é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa. A finalidade é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil. (BNCC, Brasil, 2018, p. 63).

Em paráfrase, destacamos a partir do excerto que diferentes linguagens são usadas para mediar atividades humanas nas práticas sociais de interação, salientando a língua(gem) verbal (oral ou visual-motora, como Libras e escrita), corporal, visual, sonora e digital. Essas práticas permitem que as pessoas se identifiquem como sujeitos sociais e interajam consigo mesmas e com os outros, sendo que se fazem presentes valores culturais, morais e éticos, assim como os conhecimentos historicamente construídos.

Para o trabalho com essas diferentes linguagens, a área de Linguagens se segmenta nos componentes curriculares de Língua Portuguesa, a Arte, a Educação Física e a Língua Inglesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental, objetivando-se em propiciar aos sujeitos da aprendizagem uma variedade de atividades linguísticas para potencializar as habilidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, aliadas aos conhecimentos já vivenciados.

Ao direcionarmos o olhar analítico e dialógico ao excerto (25) da enunciação discursiva em tela, observamos discursivamente que a proposta da área de língua(gem) está situada a partir da concepção interacionista para a qual se direciona a visão do Círculo de Bakhtin, pois observa a interação e, por consequência, o dialogismo e o sujeito social como constituídos a partir da língua(gem), afinal para o Círculo, a “[...] interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua” (Volochínov, 2014 [1929], p. 127).

Nessa perspectiva, observamos discursivamente, com base na elaboração da área voltada à língua(gem), uma ampliação dos sentidos sobre esta na educação, pois se encontra uma visão mais abrangente, em que a língua(gem) verbal, a não verbal e suas semioses agora se mostram especificadas na área e articuladas em conjunto com os componentes curriculares de Artes, Educação Física, Língua Portuguesa e Língua inglesa, evidenciando a multidisciplinaridade e a ampliação do escopo da língua(gem).

Dessa ampliação, destaca-se no campo linguístico a língua(gem) “verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital” que refletem e retratam de fato formas de interação social. Mencionamos a língua(gem) digital e suas semioses por estarem presentes nas mais variadas formas de interação social no cronotopo da atualidade e por ainda apresentarem-se em constante movimento de transformação. Com o avanço tecnológico que emerge a cada dia, a própria língua(gem) digital se atualiza de modo muito dinâmico, gerando novas possibilidades de interação. Assim esse direcionamento da BNCC (2018) atualiza e parametriza o ensino de língua(gem) para o contexto das novas tecnologias, nas mais variadas semioses, de modo que essas práticas precisam ser contempladas na escola.

Cabe salientarmos, com base no excerto em tela sobre a discursivização a partir da interação por meio das práticas sociais, por que essa perspectiva dialoga com a percepção de um sujeito constituído na/pela língua(gem) em um diálogo com o outro, a partir das relações sociais.

Nesta perspectiva, evocamos Santos-Clerisi (2020) que aponta a perspectiva interacionista e dialógica da língua(gem) refratada nas ideias do Círculo, ressaltando “a importância das relações dialógicas na constituição do sujeito, uma vez que é por meio das práticas sociais que não somente se constitui esse sujeito, mas que esse sujeito existe propriamente, diante da realidade histórica e social na qual se vê” (Santos-Clerisi, 2020, p. 179).

Notamos assim que nesse olhar sobre a língua(gem) da BNCC (2018) encontra-se refratado o discurso de que nas interações sociais estão imbricados “conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos” constituídos na comunidade de prática social desses sujeitos, assim denotando para as peculiaridades locais, regionais e globais que estes adquirem em significados e que podem ser diferentes a partir de cada comunidade de prática social.

Assim, observamos o olhar transdisciplinar da Linguística Aplicada (conforme Moita Lopes, 2006) na área da língua(gem) na BNCC (2018), pois situamos a língua(gem)

enunciativamente, em seu discurso, como resultado dos significados socialmente construídos em práticas discursivas, assim como a perspectiva interacionista e do dialogismo que o Círculo preconiza.

Entretanto, cabe-nos observar sobre a referência textual ao componente curricular da “Língua inglesa” de maneira mais crítica, pois este vem marcado textualmente no final da sentença, conforme observamos a seguir: “a área de Linguagens é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa”, deixando transparecer na elaboração textual escrita como algo acrescido àquela sentença sem uma preocupação discursiva.

Dizemos que essa mudança para componente curricular Língua Inglesa ocorre a partir de uma revisão textual e discursiva, na qual foi feita a substituição do termo língua estrangeira para língua inglesa, o que nos remete a argumentarmos sobre as forças centrípetas no discurso da BNCC (2018), assim como a mudança de direcionamentos a partir de cronotopos diferentes⁵³. Esse fato e essa mudança trazem reflexões importantes ao olharmos para a ideologia dominante, para os processos de manutenção de um pensamento neoliberal, com o predomínio dos interesses capitalistas, da assimilação, aculturação, etc. que transparecem como forças centrípetas significativas e poderosas nos direcionamentos educacionais sobre a língua(gem).

Em síntese, a partir dos expostos sobre o excerto 25 e da análise discursiva sobre este, observamos que no discurso da BNCC (2018) sobre a língua(gem), encontra-se um forte diálogo com a perspectiva interacionista e sócio-histórica da língua(gem), dialogando assim com as ideias do Círculo e da LA enquanto uma área transdisciplinar que atualiza as novas formas de interação social. Destacamos também que aspectos relativos à ideologia dominante do capitalismo também se fazem presentes quando ocorre a mudança discursiva para Língua Inglesa enquanto língua estrangeira, denotando o embate de forças centrípetas e centrífugas a partir de mudanças cronotópicas, direcionando a uma perspectiva que se antagoniza no próprio discurso da BNCC (2018) que enuncia privilegiar aspectos locais e regionais do currículo, mas que negligencia toda a gama de aspectos culturais e linguísticos que a diversidade linguística brasileira possui.

⁵³ Conforme já evidenciamos no segmento anterior sobre o grande cronotopo da BNCC (2018), para a terceira versão do referido documento houve uma revisão a partir da alternância de poder no governo brasileiro sobre a ordem textual, na qual houve mudanças significativas no discurso produzido até aquele cronotopo na BNCC sobre a linguagem e que instituiu a Língua Inglesa como o único componente curricular de Língua estrangeira, conforme podemos observar em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/12/1940989-governo-temer-esvazia-genero-na-base-curricular-e-mistura-tema-com-religiao.shtml>

Na sequência discursiva, destacamos o excerto 26 em análise, a seguir:

EXCERTO 26

No Ensino Fundamental – Anos Finais, as aprendizagens, nos componentes curriculares dessa área, ampliam as práticas de linguagem conquistadas no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, incluindo a aprendizagem de Língua Inglesa. Nesse segmento, a diversificação dos contextos permite o aprofundamento de práticas de linguagem artísticas, corporais e linguísticas que se constituem e constituem a vida social.

É importante considerar, também, o aprofundamento da reflexão crítica sobre os conhecimentos dos componentes da área, dada a maior capacidade de abstração dos estudantes.

Essa dimensão analítica é proposta não como fim, mas como meio para a compreensão dos modos de se expressar e de participar no mundo, constituindo práticas mais sistematizadas de formulação de questionamentos, seleção, organização, análise e apresentação de descobertas e conclusões (BNCC, Brasil, 2018 p.63-64).

O excerto 26 em sua sequência enunciativa aponta para os componentes curriculares no Ensino Fundamental - Anos Finais que visam expandir as práticas de língua(gem) conquistadas nos Anos Iniciais, incluindo a aprendizagem de Língua Inglesa. Assim, diversos contextos permitem o aprofundamento das práticas de língua(gem) artísticas, corporais e linguísticas que formam e constituem a vida social.

Com maior capacidade de abstração nos sujeitos da aprendizagem, evidencia-se nessa etapa o aprofundamento da reflexão crítica sobre os conhecimentos dos componentes da área.

Isso porque a reflexão crítica e analítica é uma ferramenta pedagógica que permite uma melhor compreensão de como as pessoas se expressam e participam do mundo, conduzindo à melhor interação e potencialização da língua(gem).

Dando vistas à análise, observamos que na enunciação discursiva presente no excerto 26 materializa-se um discurso sobre a sequência e ampliação dos conhecimentos historicamente construídos já no Ensino Fundamental - Anos Finais, direcionando-nos para a ideologia oficial que carrega valorações das esferas de atividades humanas dominantes e atravessadas por significações que matizam as relações sociais. Observamos que o documento traz direcionamentos à progressão de conhecimentos, evidenciando que para além do modo progressivo, emergem novos conhecimentos e interesses desse público-alvo do Ensino Fundamental - Anos Finais, de modo que é necessário também buscar formas que se mostrem interessantes em despertar a progressão e reflexão dos alunos.

Assim, a BNCC (2018) enuncia a diversificação de contextos para esse aprofundamento, progressão e assimilação de conhecimentos em práticas de língua(gem) que refratem as interações sociais nas esferas de atividade humana, potencializando as interações enunciativas dos sujeitos da aprendizagem por meio de **práticas de linguagem artísticas, corporais e linguísticas que formam e constituem a vida social**. Cabe mencionarmos aqui a referência às “práticas de língua(gem)” que ideologicamente passam a ser observadas na perspectiva para além da língua, na qual a língua(gem) é entendida em um escopo amplo e atual de significação.

Neste cenário, observando as mudanças físicas, biológicas e socioemocionais dos sujeitos, denota-se a maior capacidade de abstração, o que direciona ao aprofundamento e compreensão sobre as práticas de língua(gem) de modo mais amplo que conduzam à reflexão crítica, assim apontando um direcionamento para uma perspectiva pedagógica concatenada com a pedagogia de base histórica e crítica. Desse modo, reenunciamos os já-ditos anteriormente nesse tecido textual de que a língua(gem) situa-se na interação verbal entre os indivíduos a partir das relações sociais, nas quais a língua é concebida como objeto social que se faz presente na interação entre sujeitos historicamente situados, assim as práticas sociais constituem-se nas interações sociais, a partir de uma língua(gem) viva (Bakhtin, 2011 [1979]).

Diante do exposto sobre a reflexão crítica a partir das práticas de língua(gem) e seu ensino, “[...] destaca-se a relevância dada ao processo de análise da língua(gem) diante de seu uso – distanciando-se de um processo de abstração no qual, comumente, em detrimento de um processo de construção de conhecimentos, coloca-se a reprodução de conhecimentos” (Santos-Clerisi, 2020, p. 181-182). Esse fato corrobora com uma visão descrita na BNCC (2018) apontando para uma formação humana integral mais emancipadora.

Entretanto, segundo a autora, a reflexão analítica descrita refere-se a um meio e não um fim para o alcance dos objetivos do ensino, “[...] colocado aos sujeitos da língua(gem), em referência ao objetivo de que se possa compreender os modos de se expressar e de participar do mundo”, mesmo que diretamente relacione-se à autonomia do sujeito da aprendizagem e da língua(gem), o sujeito social “[...] acaba por reduzir a compreensão a um modelo de concepção de língua(gem) cognitivista, especialmente com o uso da expressão modo de se expressar” (Santos-Clerisi, 2020, p. 182), olhar analítico com o qual corroboramos.

A partir da enunciação, **no Ensino Fundamental – Anos Finais, as aprendizagens nos componentes curriculares dessa área ampliam as práticas de linguagem conquistadas no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, incluindo a aprendizagem de**

Língua Inglesa. Observamos novamente como no excerto 25 ocorre a menção discursiva à Língua Inglesa acrescida ao final da sentença gramatical.

Novamente percebemos um deslocamento do tema da língua estrangeira para se distanciar dos outros componentes curriculares da área da língua(gem), o que nos remete novamente à revisão textual e política elaborada a partir da mudança de alternância de poder, conforme já ressaltamos na escritura da terceira versão. Assim, transparece discursivamente a percepção de que Língua inglesa foi acrescentada após um texto já pronto e elaborado para servir a interesses ideológicos que se coadunam à perspectiva neoliberal.

Sintetizando, observamos discursivamente, como já argumentado, que isso pode estar relacionado à revisão textual elaborada na segunda versão da BNCC (2018) que instituiu apenas a Língua Inglesa como língua estrangeira a ser contemplada no currículo da escola. Desse modo, novamente refrata-se o discurso autoritário de vozes que reforçam sua força e ideologia a partir da proibição de outra língua estrangeira a ser trabalhada na escola em favor apenas da Língua Inglesa, assim evidenciando o caráter ideológico do signo linguístico.

Com relação à utilização discursiva de “modos de se expressar” e “práticas mais sistematizadas de formulação”, encontra-se uma perspectiva de um campo semântico, como já dito, que situa a língua(gem) na cognição humana. Desse modo, observamos um entrelugar discursivo em relação à discursivização de uma proposta de ensino de língua(gem) interacional, assim observamos no excerto diferentes vozes que denotam percepções diferentes sobre a língua(gem).

Diante dos expostos analíticos sobre o excerto 26, percebemos uma sequência discursiva que se coaduna com os já-ditos sobre a língua(gem) e o Ensino Fundamental, mas que se contradiz discursivamente quando aponta somente para a Língua Inglesa. Nessa particularidade, observamos o discurso e a força de uma enunciação autoritária e que se contradiz a uma formação humana e integral que contempla os sujeitos em suas singularidades. Observamos então um desrespeito às comunidades de práticas discursivas de outras culturas que são negligenciadas e desrespeitadas em favor de uma única língua, a inglesa, que não é tão representativa no país quanto à diversidade de culturas que se fazem presentes e que poderiam ser contempladas.

Assim, observamos que ideologicamente nos excertos aqui analisados a BNCC (2018) atualiza e se coaduna com a ideologia oficial educacional sobre a língua(gem), mas traz o desconforto ao situar a Língua Inglesa como única língua estrangeira no currículo do Ensino Fundamental, transparecendo valores e axiologias que remetem à manutenção do *status quo* da perspectiva e dos interesses e influências do poder.

Diante dessas considerações sobre a área, a BNCC (2018) passa a discursivizar sobre as competências da área de linguagens, o que já denota em si a partir do termo “competências” um direcionamento às perspectivas que diferem do discurso anterior aos documentos parametrizadores em que se encontram direcionamentos para direitos e objetivos de aprendizagem da/sobre a língua(gem) e que foi modificado a partir da segunda versão da BNCC (2018). Assim, observamos a apresentação e o direcionamento pedagógico originando-se no desenvolvimento de competências e habilidades como uma grande inovação ou mudança nas diretrizes do currículo no Brasil, mas que se configuram na manutenção da ideologia e valorações das esferas materialistas de atividades humanas, nas quais as demandas das organizações ao mundo do trabalho, do consumo e de acumulação de capital se fazem muito presentes, como já argumentamos anteriormente a partir da referência a competências que é marcada ideologicamente, haja vista que todo signo é ideológico (Bakhtin (Volochínov), 2014 [1929]), no campo semântico do universo do trabalho.

Para observarmos esses novos norteamentos, analisamos a seguir as competências específicas da área de linguagens.

EXCERTO 27

1 Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais (BNCC, Brasil, 2018, p. 65).

Em paráfrase a partir da enunciação discursiva, observamos o paradigma sócio-histórico e cultural presente na acepção da língua(gem), refletindo e refratando a significação da realidade, assim como a expressão da subjetividade e da identidade social e cultural.

Nesse aspecto, o excerto nos remete à concepção de uma língua(gem) permeada pela construção humana em que a significação é expressa de acordo com conhecimentos e vivências já constituídos, a partir da relação estabelecida com o outro nas mais variadas esferas de atividades humanas, de construções históricas, sociais e culturais, denotando assim para a carga de valores, crenças e ideologias presentes na percepção do significado na língua(gem).

Assim, percebemos que nesta competência subjaz na concepção de língua(gem) a preocupação com a diversidade linguística que permeia os sujeitos da aprendizagem, valorizando essa diversidade a partir da cultura e nas práticas sociais de interação, assim como a dinamicidade de construção de sentido e elaborações linguísticas que as interações demandam na contemporaneidade.

Nesse contexto, cabe salientarmos que ao olhar para a enunciação em tela, Rossi e Souza (2019) verificaram certa limitação ao considerar a língua(gem) “como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais”, pois a definição discursiva da enunciação parece negar a relação constitutiva entre a língua(gem) e as práticas sociais, pois na perspectiva interacionista “a linguagem não somente significa e expressa a realidade, as subjetividades e identidades sociais e culturais, mas também as constrói, ao representá-las nos contextos sociais de interação” (Rossi; Souza, 2019, p. 83).

Na sequência discursiva, emerge a segunda competência da área da língua(gem), a seguir:

EXCERTO 28

2 Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva (BNCC, Brasil, 2018, p. 65).

O excerto nos remete à concepção de uma língua(gem) permeada pela construção humana em que a significação é expressa de acordo com conhecimentos e vivências já constituídos, a partir da relação estabelecida com o outro nas mais variadas esferas de atividades humanas, de construções históricas, sociais e culturais, denotando assim para a carga de valores, crenças e ideologias presentes na percepção do significado na língua(gem). O excerto aponta para o conhecimento e exploração das diversas práticas (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana, objetivando-se a aprendizagem contínua e ampliando as possibilidades de participação social.

De modo analítico, evidenciamos as práticas de língua(gem) (artísticas, corporais e linguísticas) enquanto fundamento pedagógico para o ensino na área da língua(gem), o que se reflete diretamente na construção e seleção dos componentes curriculares que correspondem à área. A concepção de língua(gem) discursivizada direciona-se à perspectiva da interação e a observa como prática social de interação, ampliando a área para as linguagens “artísticas, corporais e linguísticas”, assim como suas semioses, avançando para todas as esferas de atividade humana. Não se encontra ainda discursivizado quais práticas de linguagens abarcam as expressões artísticas, as corporais e as linguísticas, haja vista que a BNCC (2018) se trata de um documento que orienta o currículo para a área. Entretanto, o entretecer textual denota este delineamento a partir da apresentação e direcionamentos de cada componente curricular que situa a área.

Nesta perspectiva, ao analisar o discurso da segunda competência da área da língua(gem) em tela, Rossi e Souza (2019) apontam que a definição de língua(gem) exposta, apesar de dialogar com a perspectiva interacionista, transparece discursivamente uma “concepção de língua(gem) como expressão de pensamento e ao conhecimento metalinguístico”. Assim, na percepção dos autores parece haver “um apagamento da necessidade de interação entre os sujeitos e o mundo”, pois se salienta a necessidade de ampliação de capacidades expressivas dos sujeitos da aprendizagem em que “a ênfase está na emissão e não na interação” (Rossi; Souza, 2019, p. 81).

Na visão dos autores Rossi e Souza (2019), encontra-se na enunciação a compreensão de que as práticas de língua(gem) mudam de acordo com os diferentes campos de atividade humana nos quais se situam, de modo que essa percepção traz reverberações no ensino, pois demanda um trabalho pedagógico que envolva práticas de língua(gem) em campos de atividade humana, além daqueles em que os indivíduos da aprendizagem se situam.

Discursivamente, no excerto em tela, observamos que essa competência utiliza um discurso com elementos do campo semântico que se conecta à perspectiva humana e integral presente no discurso mais humanista e menos materialista, com os referentes de **uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva** que na enunciação remete-se a um objetivo a ser alcançado pelo desenvolvimento da competência.

Na sequência discursiva, emerge o próximo excerto que define a terceira competência da área da língua(gem).

EXCERTO 29

3 Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação (BNCC, Brasil, 2018, p. 65).

A terceira competência direciona a utilização das diferentes linguagens: “verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital” com o objetivo de melhorar e potencializar as enunciações, direcionando ao diálogo, à cooperação e resolução de conflitos.

Analicamente, observamos diante da enunciação discursiva que essa competência se direciona à utilização das diferentes linguagens que abrangem a área para a potencialização do projeto de dizer dos sujeitos da aprendizagem e para que isso se reflita em suas interações

comunicativas, assim como nas comunidades de práticas discursivas em que esse sujeito interage. Assim, manifestamos um discurso alinhado aos norteamentos que a BNCC (2018) vem enunciando em seu discurso até aqui, direcionados à formação humana integral, mas que conduza ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.

Ao mesmo tempo, cabe-nos refletir sobre esses elementos linguísticos discursivos que enunciam que a língua(gem) deve “produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação”, pois discursivamente a ênfase se direciona a este objetivo de resolver conflitos e não à interação, mesmo que esta esteja imbricada no processo. Assim, mais uma vez encontram-se imbricados valores e ideologias que se situam nas esferas sociais que mimetizam os interesses do poder econômico, que se configuram em uma visão ideológica neoliberal de exploração capitalista.

De acordo com Rossi e Souza (2019, p. 84), embora essa competência busque contemplar a perspectiva de uma língua(gem) como interação, ela utiliza os termos “expressar e partilhar”, o que traz uma filiação para a linguagem como expressão do pensamento e linguagem como instrumento de comunicação novamente.

Com relação à perspectiva humana e integral, observamos marcado discursivamente o direcionamento a um sujeito da aprendizagem mais cooperativo, que saiba resolver conflitos e sempre aberto ao diálogo, que é a grande demanda do mercado de trabalho na contemporaneidade, um sujeito que assim servirá para manter essa perspectiva materialista de homem e de sociedade, distanciando-se assim de uma perspectiva pedagógica mais crítica.

Cabe ainda mencionarmos sobre as referências discursivas ideológicas “expressar e partilhar informações”, pois nos remetem a uma perspectiva de língua(gem) que se direciona à linguagem como instrumento de comunicação, divergindo assim semanticamente da discursivização que o documento apresenta sobre a língua(gem) como interação, denotando um novo **entrelugar** discursivo.

EXCERTO 30

4 Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo (BNCC, Brasil, 2018, p. 65).

Em paráfrase ao excerto 30, referente à quarta competência específica da área de linguagens, encontramos uma discursivização sobre a utilização das diferentes linguagens que respeitem o outro, objetivando-se a promoção de argumentação e construção de pontos de

vista que promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável e a atuação crítica frente às demandas contemporâneas.

A partir da enunciação discursiva em tela, observamos a relevância que as interações comunicativas adquirem no mundo contemporâneo, seja no modo de expressão do pensamento, seja na argumentação enunciativa de seu projeto de dizer, seja no entendimento do outro sobre aquilo que dizemos. Assim, observamos que a enunciação discursiva em análise se remete ao respeito com o outro, seja no âmbito individual ou coletivo. No respeito coletivo denota-se a promoção de direitos humanos e de temas emergentes e necessários para a preservação da vida e do planeta, assim como na busca de um ser humano com formação mais responsável.

De acordo com a perspectiva do Círculo, é a partir do outro que estabelecemos o diálogo, construímos significados e atuamos socialmente, de modo que elucidamos a partir do excerto 30 os temas emergentes presentes na enunciação discursiva e que se fazem presentes no cronotopo contemporâneo, como “os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global”. Tais temas direcionam a um discurso emergente já dito e amplificado por várias vozes, devido às demandas da vida moderna como a preservação ambiental, o aquecimento global, as relações de consumo, etc. que se tornam a grande demanda no modo de vida contemporâneo e as configuram na ideologia e valoração que utiliza um discurso ecológico e de sustentabilidade para a manutenção da exploração capitalista. Podemos citar como exemplo a escassez de algumas matérias-primas no mundo e que já trazem grandes conflitos, como o petróleo, por exemplo.

Dessa forma, o sujeito da aprendizagem na perspectiva humana e integral demanda essa consciência que, apesar de necessária, também aponta para as necessidades do modelo capitalista. Isso pode ser comprovado no recorte enunciativo da utilização das diferentes linguagens para atuar “criticamente frente a questões do mundo contemporâneo” em que situamos discursivizada a postura de atuação crítica e cidadã que parece atenuada no discurso da BNCC (2018), pois muitas vezes essa formação integral se mostra subjetiva, e em outras remete à atuação crítica a essas demandas do mundo contemporâneo pelos sujeitos da aprendizagem e da língua(gem).

Na sequência discursiva, apontamos a quinta competência.

EXCERTO 31

5 Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como

participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (BNCC, Brasil, 2018, p. 65).

O excerto refere-se ao desenvolvimento do senso estético, com o objetivo de fruição e respeito às manifestações artísticas e culturais de modo amplo, bem como à participação desses sujeitos em práticas sociais e coletivas de produção artístico-cultural, respeitando a diversidade de saberes, identidades e culturas.

Ao analisarmos discursivamente o excerto 31 que descreve a quinta competência da área de linguagens com o desenvolvimento “do senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais”, inferimos uma reflexão sobre o caráter social da referência discursiva **senso estético**, pois a significação do senso estético é uma construção social constituída nos sujeitos da aprendizagem a partir de suas interações na comunidade de prática discursiva em que atuam e interagem, mas que além da significação social, também possui elementos singulares relativos à individualidade e identidade desses sujeitos, assim como à valoração social de sua comunidade de prática social. Assim, evidenciamos uma competência sobre a língua(gem) que se direciona para o componente curricular de Artes, que norteia o olhar para a fruição e para as várias significações que a expressão artística denota, marcando subjetividades a maneira de expressão e significação.

Nessa direção, referente à construção de sentidos, reenunciamos o Círculo quando aponta que “o falante não é um Adão bíblico, só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados, aos quais dá nome pela primeira vez” (Bakhtin, 2011 [1979], p. 300), de modo que os signos, portanto ideológicos, configuram-se em uma arena de confronto de acentos valorativos/orientações apreciativas/visões de mundo de seus interlocutores

Observando as diferentes linguagens nas formas de expressão e significação do mundo, encontramos um discurso que se coaduna com a perspectiva de um sujeito integral e que respeita as diversidades, buscando compreender e assimilar as diferenças culturais e sociais e assim ressignificá-las na construção de um pensamento autônomo e crítico. Entretanto, ressaltam Souza e Rossi (2019) que o tratamento dado às manifestações artísticas e culturais apenas observa os aspectos estéticos, enfatizando-os na necessidade de valorizar a diversidade.

Discursivamente, exibimos o recorte enunciativo **com respeito à diversidade de saberes, identidades e cultura** que demonstra nessa competência uma perspectiva mais abrangente para a língua(gem), pois devido ao embate de forças, ainda se encontram muitas ideias conservadoras e retrógradas sobre a expressão artística, assim como sua compreensão,

de modo que observamos discursivamente uma ampliação para uma perspectiva mais humanista e integral aos moldes de uma educação libertadora. Entretanto, como já destacado, a língua(gem) “serve de expressão a um em relação ao outro” (Bakhtin (Volochínov), 2014 [1929], p.117), de modo que as interações discursivas não são neutras e envolvem escolhas ideológicas e políticas, atravessadas por relações de poder. (Bakhtin (Volochínov), 2014 [1929]).

Diante dos expostos, destacamos no excerto em tela a partir da enunciação discursiva uma competência da língua(gem) que se reverbera principalmente no componente curricular de Artes, estabelecendo diálogo direto com os outros componentes da área de linguagens. Discursivamente, situa-se na perspectiva de desenvolvimento humano integral que contempla um viés mais emancipatório e libertador daquela visão humana integral que a BNCC (2018) discursiviza.

Assim, nas enunciações discursivas da BNCC (2018), situamos a sexta competência.

EXCERTO 32

6 – Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (BNCC, Brasil, 2018, p. 65).

O excerto refere-se à compreensão e à utilização das tecnologias digitais de informação e de comunicação de uma forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais. Desse modo, objetiva-se na comunicação e interação por meio das diferentes linguagens e mídias, da produção de conhecimentos, resolução de problemas e no desenvolvimento de projetos autorais e coletivos.

Observamos, a partir da enunciação discursiva, uma competência voltada à demanda contemporânea que se situa na compreensão e utilização das tecnologias digitais de informação e de comunicação, de forma que essa utilização ocorra de “forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, (inclusive as escolares)”. Assim, a partir desse recorte enunciativo, observamos a necessidade, no cronotopo contemporâneo, do desenvolvimento dessa competência e sua potencialização devido à quantidade de inovações e de ferramentas de interação humana que as tecnologias digitais de informação e de interação trazem ao contexto contemporâneo.

Na atualidade, muitas são as demandas relativas ao uso das tecnologias e configurações linguísticas que estas necessitam para a interação do homem com a máquina.

Assim, torna-se necessário um trabalhador que possa utilizar essas linguagens e suas tecnologias para suprir a demanda de profissionais mais especializados que esta necessidade abrange tanto para o mundo do trabalho quanto para o desenvolvimento de novas tecnologias e que gerem novos produtos de consumo tão necessários ao modelo de acumulação capitalista.

Cabe mencionarmos também o uso das novas tecnologias, principalmente a partir das redes sociais na internet que utilizam a língua(gem) como meio de manipulação dos seus usuários. Isso ocorre devido a interesses múltiplos que geram distorções de informações, montagens, etc., em uma população que cada dia mais depende dessas redes e assim menos suscetível à reflexão crítica, acaba por se deixar manipular diante da infinidade de sugestões informativas que estas redes sociais e suas interações trazem intencionalmente, seja na relação de consumo, seja na manutenção dos interesses do poder para manutenção do *status quo*.

Diante das novas tecnologias e da interação pela internet, temos então um novo e diferente universo sobre a língua(gem) que demanda muitas pesquisas devido à grandiosidade de interações e de possibilidades de novas formas de interações que surgem a cada dia, assim como o surgimento de novos gêneros discursivos e novas perspectivas de interação. Apesar da infinidade de gêneros discursivos, o Círculo aponta para três características constitutivas permeando os gêneros e trazendo uma relatividade regularidade, assim como sua fluidez e flexibilidade, sendo estas características o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional (Bakhtin, 2011 [1979]).

Nesta perspectiva, Rossi e Souza (2019) apontam que discursivamente encontra-se a valorização das tecnologias digitais e da necessidade de sua utilização de modo crítico, ético e reflexivo nas variadas práticas sociais, sendo que, para a comunicação, traz um desconforto para a perspectiva interacionista. Os autores ainda apontam que “produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos, dá conta apenas parcialmente da interação e das relações de poder imbuídas nas práticas de linguagem” (Rossi; Souza, 2019, p. 84).

Ao analisarmos o excerto, percebemos certo desconforto, ou contradição, a partir da enunciação “**tecnologias digitais de informação e comunicação**”, pois o referente “**comunicação**” parece estar marcando uma perspectiva de linguagem como instrumento de comunicação, e “**informações**” parece estar direcionando as perspectivas de mídias digitais que se coadunam ao campo jornalístico. Assim, ressaltamos que nas tecnologias digitais encontram-se interações enunciativas nas quais as informações são um campo de atuação utilizado como instrumento de poder em que ocorrem manipulações discursivas, adulterações

de notícias, enfim, existe um conturbado universo de interações de acordo com a intenção do instrumento por detrás da informação que é confusa no universo digital. Desse modo, parece-nos complicado separar no universo das tecnologias digitais o que é informação e o que é comunicação, pois ambas estão imbricadas, mas observamos um olhar da língua(gem) nas TDIC como alinhado à percepção de linguagem como instrumento de comunicação.

Nesse sentido, observamos que a BNCC (2018) se discursiviza numa perspectiva interacionista; entretanto, ao citar “tecnologias digitais de informação e comunicação” denotamos uma construção de sentidos dúbios no entretecer textual da área de linguagens que ora aponta para língua(gem) como interação, ora para a língua(gem) como instrumento de comunicação.

Diante destes expostos, ao analisarmos a discursivização na área de linguagens da BNCC (2018), observamos uma nova dinâmica no ensino de língua(gem) que se caracteriza na junção interdisciplinar de componentes curriculares que dialogam entre si, constituindo-se pelo trabalho com a língua(gem) em uma única área. Essa parece uma iniciativa muito interessante que se coaduna com uma perspectiva de educação integral, transdisciplinar que se direciona para a integralidade humana e, por conseguinte, com a perspectiva de uma potencialização dos conhecimentos produzidos e refratados na escola.

Nesta direção, como já dito anteriormente, a BNCC (2018) sobre o Ensino Fundamental - Anos Finais adota uma perspectiva de ensino de continuidade da educação, mas também percebemos em suas enunciações o trabalho com os conhecimentos socialmente situados e da criticidade, de modo que uma perspectiva humana integral crítica e emancipadora se faz presente discursivamente, embora em muitos outros dizeres se encontre um discurso com mais leveza quanto a essa perspectiva.

Desse modo, para essa etapa inferimos discursivamente a ampliação das práticas sociais de interação que na área da língua(gem) da BNCC (2018) contempla novas práticas interacionais que extrapolam a escola e direcionam-se às várias esferas de atividades humanas, refletindo-se na vida de cada sujeito da aprendizagem e em suas interações. Assim, destacamos a construção e progressão de conhecimentos socialmente situados para a compreensão, exploração, análise e utilização de diversas semioses que a língua(gem) possibilita para a potencialização linguística dos sujeitos da aprendizagem por meio das práticas de língua(gem).

Diante do exposto, encontramos com base nas análises das enunciações discursivas da área de língua(gem) proposições que situam o sujeito da aprendizagem, evidenciando a construção de conhecimentos concatenados com a realidade e com os desafios da sociedade

contemporânea. Percebe-se essa concatenação com a formação integral humana que alia o conhecimento a reflexões de questões sociais que reverberam na sociedade atual.

Dessa forma, para sintetizar as análises aqui expostas, ressaltamos um olhar para o que a área discursiviza em suas enunciações. Entretanto, deve-se salientar que em sua discursivização também há implícitos ocultos, mas que se tornam visíveis quando analisamos o todo discursivo da área. Um exemplo desses implícitos é aquele que retoma a ideia de competência, as quais, como já dito, pertencem a um grupo semântico que se oriunda no universo pedagógico do trabalho e a este se direciona, assim como aos interesses capitalistas de exploração do trabalho.

Observamos também as relações de poder que se estabelecem nas enunciações discursivas das quais, a partir do embate de forças, de ideologias e valorações, notamos no desenvolvimento discursivo alguns **entrelugares** quanto à percepção de língua(gem) adotada, que se discursivizando interacionista, muitas vezes se direciona à língua(gem) como comunicação ou como expressão do pensamento.

Consideramos que embora na área da língua(gem) não se encontre explicitamente direcionamentos ao universo do trabalho, encontram-se implícitos na ideia de desenvolvimento de competências para este objetivo, o que nos remete novamente a refletir sobre as forças de embate nos direcionamentos do documento que se mostram alinhadas a uma formação humana em consonância com o mercado de trabalho e as suas demandas. Assim, encontramos nas enunciações discursivas sobre a área direcionamentos à pedagogia histórico-crítica e em outros momentos uma fuga dessa perspectiva para encaminhamentos mais tênues relacionados à civilidade e ao mundo do trabalho.

Diante destes expostos, a partir da discursivização em análise da área de linguagens da BNCC (2018), muitas reflexões emergem e apontam para uma percepção de língua(gem) que se materializa como forma de interação, mas que também carrega sentidos daquela como instrumento de comunicação ou como expressão do pensamento. Observamos assim **entrelugares** discursivos que apontam para forças centrípetas que denotam a tradição e forças centrífugas que direcionam à mudança. Nesse embate de forças, percebemos que a mudança se mostra mais expressiva no discurso da área de linguagens. Essas mudanças merecem reflexão cuidadosa, pois delineiam o cenário atual e futuro da educação brasileira.

Dentre estas mudanças movidas pelas forças centrípetas, podemos apontar a centralidade na formação e desenvolvimento do sujeito de aprendizagem, a própria percepção nesse processo de aprender e, por conseguinte da língua(gem) se mostra significativa.

A discursivização a partir de competências também se mostra inovadora, à medida que materializa um discurso que permeia o desenvolvimento humano, observando o mundo do trabalho e o agir no mundo. A formação humana e integral na área se coaduna mais com a perspectiva histórico-crítica, mas aponta entrelugares discursivos que às vezes denotam uma concepção menos crítica e mais conservadora no trabalho pedagógico.

Observamos também um direcionamento sobre a língua(gem) no que concerne à língua estrangeira, que se mostrou destoante da discursivização que a BNCC (2018) apresenta sobre o respeito à diversidade cultural, artística e linguística ao contemplar apenas uma língua estrangeira. Esse fato aponta em nossas análises para as mudanças cronotópicas de poder e da ascensão de forças políticas e ideológicas que buscam o endurecimento da perspectiva de acumulação materialista na sociedade contemporânea.

Fator muito relevante foi observar a atualização sobre a língua(gem) a partir das tecnologias de informações e comunicação no contexto da língua(gem), que trouxe grandes inovações e configurações para a área. Assim, evidencia o mundo contemporâneo e as novas semioses que a língua(gem) na vida moderna impõe. Desse modo, demonstra uma multimodalidade de linguagens que se fazem presentes no mundo atual e que precisam ser contempladas na escola; entretanto, sobre esta discursivização observamos características que apontam para a linguagem como instrumento de comunicação.

Cabe destacarmos que em sua pesquisa, Santos-Clerisi (2020) também observou esses aspectos postulando que:

Quando alguns excertos levam à compreensão de que a língua(gem) também serve como forma de expressão ou modo de compartilhar, encontra-se uma **divergência** ou **oscilação** frente ao entendimento dialógico da língua(gem). Ao propor que se utilize a língua(gem) para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, a BNCC retoma uma ideia habitualmente trazida no discurso da tradição, que se apoia em um modelo cognitivista da língua(gem), em que esta é tomada como um sistema de formas abstratas, distante de sua realidade social (Santos-Clerisi, 2020, p. 191, grifos da autora).

Diante destes expostos, afirmamos que foram observadas na análise documental sobre a área da língua(gem) muitas ideias inovadoras que trazem para a realidade e destacam seu uso, corroborando nesse embate de forças com as forças centrífugas que influenciam o projeto de dizer da BNCC (2018), ao mesmo tempo em que pelo longo histórico da educação brasileira e do ensino de língua(gem), forças centrípetas têm se mostrado muito fortes nos

direcionamentos apresentados pelo referido documento, no qual ideologias e valorações se fortalecem, ao mesmo tempo em que novas valorações emergem.

Em síntese, a partir das análises da área, observamos que a concepção de língua(gem) vem ancorada sob um viés neoliberal e sob a ordem das competências e habilidades que são ideologias do mercado e que visam aos seus interesses. A partir dessas análises, na sequência discursiva da BNCC (2018), emerge o componente curricular de Língua Portuguesa que será analisado a seguir, a partir das ancoragens teórico-metodológicas presentes no referido documento.

5.3.2 As ancoragens teórico-metodológicas

A BNCC (2018) registra enunciativamente em suas exposições discursivas pautar-se em uma perspectiva teórica de língua(gem) baseada na interação e, por conseguinte, refratada nas proposições teóricas do Círculo.

Assim, observando as proposições do Círculo, salientamos que o caráter dialógico e interacionista da língua(gem) apontam para uma compreensão que possui características sócio-históricas e ideológicas a partir da interação social. Isso porque, como já mencionado, o Círculo propõe que a língua não é um sistema de signos abstratos, haja vista que o signo é ideológico, de que a língua não corresponde à expressão do pensamento ou a um instrumento social de comunicação como propunham as vertentes linguísticas do início do século XX, pois “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (Bakhtin/Volochínov 1929, [2014], p. 128), de modo que é preciso observarmos a língua(gem) como um fenômeno social de interação verbal.

Sob essa ótica, observarmos as ancoragens teórico-metodológicas que se apresentam no documento torna-se relevante, pois essa concepção de língua(gem), que se orienta a partir das práticas de língua(gem), revela-se balizada por diferentes lugares epistemológicos que se apresentam no discurso da BNCC (2018). Assim, buscando ao prosseguimento das análises e com o olhar nas ancoragens teórico-metodológicas, demonstramos nas análises a seguir o componente curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental - Anos Finais.

No segmento anterior, ressaltamos a área de língua(gem) na qual o componente de Língua Portuguesa se situa. Assim, as enunciações da BNCC (2018) direcionam para o ensino e o trabalho pedagógico com a língua(gem) no componente curricular. Esses encaminhamentos refratam as ideias e políticas pedagógicas sobre a língua(gem) presente nos

documentos parametrizadores que se construíram a partir do espaço-tempo social e histórico, nos quais os direcionamentos apontavam para o olhar dialógico e interacionista.

Diante disso, observar-se-á a partir das análises a seguir se esta perspectiva e política sobre a língua(gem) se mantém, haja vista que as várias mudanças cronotópicas ocorridas na elaboração da BNCC (2018) podem revelar entrelugares discursivos distanciando-se ou mantendo-se na perspectiva do Círculo, assim denotando as ancoragens teórico-metodológicas presentes para a proposta do ensino de Língua Portuguesa.

Nesse segmento, o componente de Língua Portuguesa inicia com a seguinte enunciação discursiva:

EXCERTO 33

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (Brasil, 1998, p. 20). (BNCC, Brasil, 2018, p. 67).

Em paráfrase, o excerto 33 em análise aponta sobre o diálogo do componente de Língua Portuguesa estar em consonância com documentos parametrizadores da educação anteriores, salientando a perspectiva enunciativo-discursiva de língua(gem), atualizando quanto às novas pesquisas e demandas na/sobre língua(gem) e suas práticas, principalmente a partir do desenvolvimento de tecnologias digitais.

Observando a enunciação discursiva apresentada, ressaltamos os já-ditos sobre a língua(gem) na BNCC (2018) e seu diálogo com outros documentos parametrizadores como os PCNS e DCNS que traziam as diretrizes sobre a educação linguística nos cronotopos anteriores à BNCC. Desse modo, cabe manifestarmos que nessa enunciação encontramos discursivizado de modo explícito a proposta linguística para o ensino de Língua Portuguesa, apontando a “perspectiva enunciativo-discursiva de língua(gem)” que se encontra ancorada nas proposições do Círculo de Bakhtin.

Neste viés, ressaltamos que para o Círculo a verdadeira substância da língua se constitui “[...] pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou

das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua” (Bakhtin/Volochínov, 2014 [1929], p. 127).

Outrossim, a enunciação em análise discursiviza sobre a atualização relativa à língua(gem) no cronotopo contemporâneo, aponta as pesquisas e as novas demandas que as tecnologias digitais trazem ao universo da língua(gem), de modo que novas formas de interação e de gêneros textuais emergem. Com isso, as práticas sociais se tornam mais diversas e demandam de reflexão, observação e atualização nas aulas de Língua Portuguesa.

Nesse contexto, observamos que ao mencionar as **práticas de linguagem** e sua atualização, a enunciação discursiva se mostra alinhada à perspectiva de interação do Círculo e das proposições de Geraldi que trouxeram ao trabalho pedagógico o ensino por meio de práticas de linguagens como reverberados na trajetória do ensino de língua(gem), nos documentos parametrizadores anteriores e mantido na BNCC (2018).

Além disso, observamos uma posição valorativa sobre o trabalho pedagógico no ensino de língua(gem) que se mantém, apesar dos variados cronotopos pelos quais passou a elaboração do documento, apontando uma perspectiva de continuação e de atualização à política do ensino de língua(gem) para o Ensino Fundamental. Isso corrobora com as percepções do Círculo, pois “todo objeto do discurso é sempre (re)valorado, isto é, constantemente ressignificado graças ao potencial de sentidos novos, de novos dizeres em torno de um dado objeto” (Bakhtin, 2011 [1979], p. 90).

Discursivamente, os elementos textuais e verbo-ideológicos como **práticas de linguagem, tecnologias digitais, processo de interação que se realiza nas práticas sociais, perspectiva enunciativa da linguagem** mostram um discurso explícito e objetivo que situa as proposições do Círculo como fundamentação teórica para o ensino de língua(gem) no Brasil, mas também aponta para interfaces com a tecnologia que traz ao campo da língua(gem) um vasto leque de multífaces e de possibilidades com o trabalho na/sobre a língua(gem).

Na sequência discursiva, outra enunciação importante aponta para as proposições do Círculo a partir dos gêneros discursivos, conforme observamos no excerto a seguir:

EXCERTO 34

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BNCC, Brasil, 2018, p. 67).

Em paráfrase, o excerto 34 aponta o texto como unidade de trabalho no ensino de língua(gem), reafirma a posição sobre a perspectiva enunciativo-discursiva, denota a importância de relacionar o texto ao seu contexto de produção e ao desenvolvimento de habilidades a partir de práticas de língua(gem) em atividades de leitura, escuta e produção de textos em uma variedade de mídias e semioses.

Com base na enunciação discursiva em análise, notamos o direcionamento pedagógico do ensino de língua(gem) para a centralidade no texto, destacando os seus aspectos de produção que contribuam para o desenvolvimento de habilidades a partir das práticas de língua(gem) nos sujeitos da aprendizagem do Ensino Fundamental.

Assim, para o componente curricular de LP, a enunciação em tela reacentua a centralidade da prática pedagógica a partir do texto enquanto enunciado e gêneros discursivos, como também dos conceitos já refletidos e refratados dos outros documentos a partir das práticas de língua(gem).

Diante dessas observações, cabe refletirmos o texto como enunciado, pois para o Círculo:

[...] por trás de cada texto está o sistema da linguagem. A esse sistema correspondem no texto tudo o que é repetido e reproduzido e tudo que pode ser repetido e reproduzido, tudo o que pode ser dado fora de tal texto (o dado). Concomitantemente, porém, cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (a sua intenção em prol da qual ele foi criado). É aquilo que nele tem relação com a verdade, com a bondade, com a beleza, com a história (Bakhtin, 2011 [1979], p. 309-310).

A partir da citação, mostramos que o enunciado é composto de duas dimensões, que são a verbal e a social. Na social, evidencia-se a situação social de interação em que se situam o horizonte espacial e temporal do enunciado (quando e onde), o horizonte temático (temas, objetos) e o horizonte axiológico (valores e esferas). Na verbal, revelamos o projeto discursivo (o querer dizer do locutor) e a realização desse dizer, no qual a inter-relação destes dois elementos constitui o texto como enunciado (Bakhtin, [Volochínov], 2011 [1979]). Por conseguinte, nesta dimensão o texto enunciado (verbal/oral ou escrito) é a unidade.

Dessa forma, nas proposições do Círculo, observamos o texto como acontecimento irrepitível do enunciado, que se manifesta na interação com outros textos (enunciados), enfatizando seu caráter dialógico. Igualmente, observando a constituição da língua(gem) humana mediada pelo texto, denotamos o texto como enunciado. Desse modo, a condição de existência do texto como enunciado ou unidade de interação demanda da situação social de

interação e das relações dialógicas que o constituíram e dos valores ideológicos que o permeiam (Rodrigues, 2001).

Observamos diante do exposto que o texto/enunciado como elemento centralizador das práticas pedagógicas traz a reflexão sobre os elementos linguísticos e extralinguísticos, remetendo aos aspectos dialógicos da enunciação discursiva, emitindo o texto como uma materialização entre o repetido e o singular, o dado e o construído, em que já-ditos e pré-figurados denotam o texto como um acontecimento singular. Tal discursivização remete-nos à perspectiva do Círculo e suas proposições, em que a centralidade no texto aponta aos gêneros discursivos, pois o texto/enunciado é a forma de interação presente nas práticas sociais.

Assim, argumentamos que a compreensão e a construção dos textos/enunciados ocorrem no âmbito social, pois são produzidos em consonância com certas condições sociais, como modos sociais de dizer e agir, que se configuram em formas típicas chamadas de gêneros do discurso.

O gênero do discurso não é uma forma da língua, mas uma forma típica do enunciado; como tal forma, o gênero inclui certa expressão típica a ele inerente. No gênero a palavra ganha certa expressão típica. Os gêneros correspondem a situações típicas da comunicação discursiva, a temas típicos, por conseguinte, a alguns contatos típicos dos significados das palavras com a realidade concreta em circunstâncias típicas (Bakhtin, 2011 [1979], p. 293, grifos do autor).

Diante do exposto, observando que os gêneros discursivos são formas relativamente estáveis do texto/enunciado, enunciamos a relação constitutiva entre os usos da língua(gem) e as atividades humanas, nas mais variadas práticas nas esferas sociodiscursivas, haja vista que é nas esferas da atividade humana que se situa o lócus da interação em que ocorrem a valoração dos enunciados, as construções de sentidos e onde circulam os gêneros discursivos. Isso porque os gêneros discursivos se constituem a partir da situação social de interação.

Diante dessas proposições, em síntese, salientamos para a compreensão dos gêneros discursivos que o texto/enunciado se situa em campos da atividade humana, denominados de esferas da comunicação humana ou esferas sociodiscursivas. Elas se constituem no princípio organizador dos gêneros (Bakhtin, 2011 [1979]).

Com base nas práticas de língua(gem) demonstradas, quais sejam, **atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses**, chama-nos a atenção a ausência da prática de análise linguística semiótica, pois nos outros documentos parametrizadores anteriores, ela era apresentada e nomeada, mas até aqui não está marcada no

discurso, embora esteja subentendido que em **atividades de leitura, escuta e produção de texto, a análise linguística** se faz presente no processo.

Há de se destacar também marcado discursivamente o “uso significativo da linguagem”, pois na referência discursiva está implícita na construção de sentidos a concepção de linguagem em “uso”, o que nos remete às proposições do campo semântico da análise linguística que não é mencionada no excerto.

Diante destes expostos, manifestamos a partir do excerto 34 que este se coaduna com as proposições anteriores discursivizadas sobre a perspectiva enunciativo-discursiva de língua(gem), a qual compreende esta como objeto social na interação, o enunciado como unidade comunicativa e os gêneros discursivos como a materialização da língua(gem) nas mais diferentes esferas da atividade humana.

Na sequência discursiva, destacamos o próximo excerto 35, em análise a seguir:

EXCERTO 35

Ao mesmo tempo que se fundamenta em concepções e conceitos já disseminados em outros documentos e orientações curriculares e em contextos variados de formação de professores, já relativamente conhecidos no ambiente escolar – tais como práticas de linguagem, discurso e gêneros discursivos/gêneros textuais, esferas/campos de circulação dos discursos –, considera as práticas contemporâneas de linguagem, sem o que a participação nas esferas da vida pública, do trabalho e pessoal pode se dar de forma desigual. Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem.

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas (BNCC, Brasil, 2018, p. 67).

Em paráfrase, o excerto reitera os já-ditos sobre a concepção adotada, expressando “práticas de linguagem, discurso e gêneros discursivos/gêneros textuais, esferas/campos de circulação dos discursos” e aponta para “práticas contemporâneas de linguagem” denotando-as como referências ao combate às desigualdades nas esferas públicas, do trabalho e individual. Reiterando sobre a centralidade do texto como prática pedagógica nas aulas de Língua Portuguesa, o excerto aponta para o trabalho com os gêneros discursivos, sobre a língua, norma padrão e as diferentes linguagens, para o desenvolvimento de competências e

habilidades “estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas”.

A partir da discursivização da enunciação em tela, observamos um campo semântico que se coaduna com os já-ditos na BNCC (2018) sobre a sua perspectiva pedagógica e direcionamentos, assim destacando as “práticas de linguagem (embora não nominando-as), o discurso, os gêneros discursivos, e as esferas de atividade humana”. Essa discursivização está ancorada nos documentos parametrizadores anteriores à BNCC (2018) e mostram uma continuidade na política do ensino de Língua Portuguesa.

Merece destaque o apontamento sobre as práticas contemporâneas de língua(gem) que textualmente são discursivizadas de um modo crítico como instrumento de transformação social. Assim, mostramos uma valoração importante para as práticas de língua(gem) contemporâneas, pois com as transformações no mundo atual, novos gêneros discursivos, novas linguagens e suas semioses trouxeram ao cronotopo contemporâneo demandas que precisam ser sanadas. As tecnologias digitais na atualidade demandam de compreensão e letramentos urgentes quanto a sua utilização, pois se atualizam a cada instante, em uma dinamicidade muito rápida.

Em síntese, encontramos na enunciação presente no excerto 35 ancoragens que se situam no universo da linguística como a sociolinguística, a linguística enunciativa, textual e psicolinguística, dentre outros que se associam na perspectiva do Círculo apresentada na enunciação e contribuem para o trabalho pedagógico com o componente curricular de Língua Portuguesa.

Na sequência enunciativa, seguindo a linearidade textual da BNCC (2018), situamos o excerto 36, a seguir:

EXCERTO 36

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BNCC, Brasil, 2018, p. 68).

Em paráfrase ao excerto, destacamos a ampliação dos letramentos, possibilitando a participação significativa e crítica nas práticas sociais letradas. Dessa forma, encontramos na enunciação discursiva um direcionamento voltado à perspectiva de língua(gem) interacionista de cunho sócio-histórico, fato que nos remete às proposições do Círculo, enfatizando a língua(gem) e as linguagens nas práticas sociais.

Nessa perspectiva, acentuamos ancoragens teórico-metodológicas a partir do excerto, que se vozeiam e se acentuam discursivamente, apontando para a perspectiva sócio-histórica e cultural que apontam para uma lente a língua(gem) convergente com a prática social, e, por conseguinte, como uma prática social de interação. Desse exposto, salientamos que essas ancoragens se coadunam com a perspectiva do Círculo de Bakhtin (Bakhtin; Volochínov, 2014 [1929]; Bakhtin, 2011 [1979]; Medviédev, 2012 [1928]) que apontam a compreensão da língua(gem) a partir da interação social e denotam para os modos de enunciação capazes de materializar ou semiotizar as interações, além da compreensão da organização dos signos no interior dos enunciados.

Sobre a perspectiva sociointeracionista que se destaca no excerto, cabe salientarmos que ela se coaduna e baliza a perspectiva do Círculo de Bakhtin, haja vista que manifestamos um olhar para a historicidade do homem, a partir da percepção histórica e social. Isso porque na lente sociointeracionista tanto o sujeito quanto seus pensamentos ligam-se às variadas relações em que o sujeito da língua(gem) está situado, e no qual o desenvolvimento cognitivo está diretamente relacionado à história, à cultura e à sociedade.

Assim, as premissas vygotskyanas que embasam o sociointeracionismo se somam à perspectiva do Círculo no olhar para o componente curricular de Língua Portuguesa, na BNCC (2018) que direciona o fazer pedagógico e a compreensão da língua(gem) a partir da interação social e da mediação que ocorre por meio de instrumentos e de signos. Isso porque na perspectiva de Vygotsky⁵⁴ os **instrumentos** permitem ao homem dominar a natureza e transformá-la, enquanto os **signos** possibilitam a significação, de modo que a partir das palavras e gestos como língua/linguagem, por exemplo, o sujeito tem acesso ao mundo, aos significados compartilhados na sociedade. Dessa forma, utilizando-se dos instrumentos e dos signos oportuniza-se o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (Vygotsky, 1998) que se subjazem no processo de aprendizagem.

Cabe salientar que o sociointeracionismo fundamenta-se a partir de uma abordagem dialética de produção do conhecimento, desse modo denota a linguagem como social, configurando-se como resultado de uma construção coletiva e de processos de interação. Como já mencionado, a partir dos estudos de Vygotsky (1896-1934), “a linguagem passa a ser entendida como um fator que constitui o homem, tendo função social e comunicativa. É a linguagem que possibilita um contato com o mundo” (Costa-Hübes, 2008, p. 129).

⁵⁴ Há uma indeterminação com a utilização do nome, de modo que sua grafia se apresenta de diferentes formas, por isso usaremos a referência Vygotsky.

Corroborando a esse caminho conceitual sobre a linguagem, destacamos a concepção que ancora nossas proposições e que foi apontada inicialmente por Geraldi (1984), embasando-se nas proposições do Círculo e situando a **linguagem como forma de interação** na qual os sujeitos de linguagem interagem entre si de forma situada, assim compreendida “como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos” (Geraldi, 2012 [1984], p. 41).

Diante do exposto, reenunciamos os já-ditos anteriormente nesse tecido textual, de que a língua(gem) situa-se na interação verbal entre os indivíduos a partir das relações sociais, na qual a língua é concebida como objeto social. Desse modo, a função central da língua(gem) está presente na interação entre sujeitos historicamente situados e, por conseguinte, é um fenômeno social de interação a partir de uma língua(gem) viva que se dá nas práticas sociais de interação, as quais são discursivizadas nas enunciações (Bakhtin, 2011 [1979]).

Destacamos que essa é concepção de língua(gem) a qual nos filiamos, pois se compatibiliza com a perspectiva de Bakhtin e o Círculo que considera o caráter social, ideológico e histórico da enunciação em que o gênero se efetiva nas situações sociais de interação, na qual a língua(gem) é concebida como “uma criação coletiva integrante de um diálogo cumulativo entre o eu e o outro, entre muitos eus e muitos outros” (Volochínov, 2014 [1929] p. 125), isso porque “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (Volochínov, 2014 [1929] p. 127). Desse modo, a compreensão da língua(gem) demanda da observação dos aspectos sociais e ideológicos que são constitutivos da interação.

Cabe salientarmos, também, a partir do excerto 36 a presença da referência “**ampliação dos letramentos**”, explicitamente a uma ancoragem metodológica educacional que se remete à perspectiva pedagógica dos multiletramentos⁵⁵. Nesse sentido, a perspectiva dos multiletramentos emerge a partir da necessidade materialista e de atualização dos processos culturais e sociais, a partir da globalização e do desenvolvimento de novas tecnologias que trouxeram ao mundo contemporâneo novas demandas, as quais a escola enquanto lócus de conhecimento e de aprendizagens precisa suprir, até mesmo para manutenção do *status quo*, no qual a sociedade contemporânea está inserida.

⁵⁵ A Pedagogia dos Multiletramentos emerge a partir de 1996 com o *The New London Group*, em 1996; e no Brasil encontra-se representada principalmente a partir de Rojo (2009; 2010; 2013), sendo muito utilizada nos direcionamentos políticos e educacionais atuais. Os direcionamentos políticos/pedagógicos na perspectiva da teoria conduzem ao trabalho pedagógico na escola priorizando as seguintes dimensões: (i) diversidade produtiva; (ii) pluralismo cívico; (iii) identidades multifacetadas. (Rojo, 2013).

O olhar da pedagogia dos multiletramentos mostra-se como alternativa na esfera educacional para o trabalho dialógico envolvendo os processos de hibridização cultural, buscando o desenvolvimento de competências e habilidades comunicativas e discursivas nos sujeitos da aprendizagem e da língua(gem). Essas competências devem remeter ao diálogo e à negociação nas práticas sociais de interação, mas mantendo as ideologias e axiologias das comunidades de práticas sociais em que estão inseridos. (Koroll; Acosta-Pereira, 2017) Destarte, salientamos que a perspectiva dos multiletramentos se mostra explicitamente como uma força inovadora, no sentido de buscar atualizar as novas demandas contemporâneas, entretanto, implicitamente devemos observar que ela inova o olhar educacional para a manutenção e necessidade do *status quo* do mundo contemporâneo, que se reflete e refrata na esfera educacional.

Reforçamos, a partir do exposto acima, a menção às referências ao desenvolvimento de habilidades e competências comunicativas e discursivas que denotam no espaço-tempo contemporâneo para as transformações sociopolítico-culturais, nas quais, como já destacado anteriormente, no olhar para a referência **competências** que remete a uma demanda do universo materialista que se configura na flexibilização das forças de trabalho e na formação de um sujeito para o **agir/fazer** no mundo. Assim, observamos a partir do desenvolvimento de competências e habilidades, um direcionamento para os problemas do mundo contemporâneo que demandam de sujeitos críticos, éticos e competentes em todas as suas dimensões e esferas de atuação.

Cabe destacarmos sobre as orientações para o ensino da língua(gem) as referências às práticas sociais da **oralidade** e a **escrita**, e também para **outras linguagens**, pois ambas sintetizam a interação nas esferas de atividade humana e se refrataram no ensino como práticas de língua(gem) que permeiam o trabalho com o componente curricular de Língua Portuguesa que potencializará as enunciações discursivas dos sujeitos da aprendizagem em todas as suas interações nas variadas esferas de práticas sociais.

Em síntese, diante desse olhar analítico, consideramos na enunciação discursiva presente no excerto direcionamentos que conduzem o ensino do componente curricular de Língua Portuguesa na perspectiva sociointeracionista e dos multiletramentos, tal como as inteligibilidades do Círculo de Bakhtin, com o qual as abordagens teóricas dialogam, embora se perceba **entrelugares** discursivos como na perspectiva dos multiletramentos. Dessa forma, a partir das análises dos excertos até aqui elaborados e do excerto em tela, destacamos que os direcionamentos educacionais estão sempre envolvidos a um projeto político-pedagógico que

refrata os interesses do Estado, que se vozeia a partir do modelo capitalista no qual a esfera educacional está inserida.

Diante dos expostos e da linearidade discursiva da BNCC (2018), apresentamos o próximo excerto em análise, a seguir:

EXCERTO 37

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer uma produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, nos tornar um booktuber, dentre outras muitas possibilidades. Em tese, a Web é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente. Mas se esse espaço é livre e bastante familiar para crianças, adolescentes e jovens de hoje, por que a escola teria que, de alguma forma, considerá-lo? (BNCC, Brasil, 2018, p. 68).

Em paráfrase ao excerto acima, salientamos que este traz uma atualização das práticas de língua(gem) a partir das novas interfaces da língua(gem) e dos processos de interação, apontando para o universo virtual, e das interações advindas da *web*, em espaços virtuais como as redes sociais e ferramentas de comunicação que trouxeram os novos gêneros e novas modalidades textuais com múltiplas semioses e formas interacionais. Assim, aponta nominalmente para esses novos textos como *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc., assim como as formas de interação como *fanfics*, comentários, etc. e reflete sobre as formas de produção e edição desses textos, nos quais multissemioses/linguísticas se fazem presentes. O excerto ainda aponta que a *web* é um espaço democrático e livre e que todos podem acessá-la e alimentá-la, terminando com uma reflexão. Mas se esse espaço é livre e bastante familiar para crianças, adolescentes e jovens de hoje, por que a escola teria que, de alguma forma, considerá-lo?

Em análise sobre a enunciação discursiva, observamos que ela traz uma sincronização e atualização das novas formas de interação comunicativa, assim como direciona para os novos gêneros e multissemioses textuais, refletindo e refratando toda a gama de processos linguísticos se que fazem presentes no mundo contemporâneo, com o olhar para a língua(gem) ao componente curricular de Língua Portuguesa, denotando para uma

sincronização com as mudanças cronotópicas do mundo contemporâneo com a cultura digital e toda a gama de demandas com a linguagem que esse fenômeno impôs ao universo da educação, no qual a cultura digital passa a permear o projeto político educacional sobre o ensino de linguagem.

Isso se mostra relevante porque a linguagem como interação caracteriza sujeitos situados historicamente que se constituem e dialogam com **o outro** pela língua(gem) nas práticas sociais (na qual os enunciados são produzidos em situações sociais de interação); e também na relação constitutiva com a ideologia (na qual há uma relação constitutiva dialética entre a língua(gem) e a ideologia, afinal a ideologia não tem existência fora de uma língua(gem), mas a língua(gem) sim, é marcada pelos valores ideológicos) (Torquato, 2019), assim a cultura digital enquanto locus de interação e de práticas de linguagem se torna um espaço múltiplo em que circulam os discursos com suas vozes em embate e carregadas de valores e axiologias. Afinal no discurso, assim como nas interações que permeiam o universo digital os movimentos de refração e reflexão da realidade são possíveis, devido ao confronto de interesses sociais em uma mesma comunidade semiótica (Bakhtin (Volochínov), 2014 [1929]).

A partir dos expostos e voltando ao foco analítico, ressaltamos que devido a tantas referências linguísticas enunciadas e construção de sentidos ampla, a enunciação discursiva remete a algumas considerações e reflexões que se fazem presentes no processo de ensino e aprendizagem do componente curricular, pois de fato o mundo contemporâneo trouxe todas essas mudanças a partir do final do século XX e estas demandaram transformações e adaptações no universo escolar. Desse modo, em sincronia às transformações tecnológicas nas quais emergiram as novas formas textuais e de interação, também emergiram novos letramentos, assim como a necessidade de adaptação do espaço escolar, das práticas pedagógicas e das políticas educacionais para esse novo tempo de inovações.

Em análise no excerto 38 sobre o componente curricular de Língua Portuguesa, destacamos inicialmente a referência **práticas de língua(gem) contemporâneas**, o que nos remete a uma ancoragem já muito destacada aqui, a partir do sociointeracionismo, do dialogismo, e dos múltiplos letramentos refratando-se assim na perspectiva do Círculo de Bakhtin que aponta a língua(gem) como interação, do sociointeracionismo de Vygotsky e da perspectiva dos multiletramentos, embasando esses direcionamentos.

Observamos também que as práticas de língua(gem) reverberadas em Geraldí, a partir das unidades básicas do ensino de LP, substanciam e ampliam essas práticas para uma perspectiva mais ampla, pois emergem novos espaços de interação social, mas que pertencem

ao ciber espaço, destacando-se o universo da tecnologia e das comunicações virtuais. Assim a perspectiva ancorada situa-se na interação e, por conseguinte, nas inteligibilidades do Círculo de Bakhtin que se refratam no excerto 38 na discursivização da BNCC (2018).

Neste sentido, as práticas de língua(gem) mencionadas no excerto em tela referem-se, não somente às práticas situadas em espaços físicos de interação social, mas também às práticas contemporâneas, que envolvem novos gêneros e as novas modalidades textuais com as suas multissemiões e os seus vários espaços de circulação, como as multimídias e até mesmo as máquinas. Diante do exposto, cabe salientarmos também que a partir desses novos gêneros e espaços de língua(gem), novas ferramentas tecnológicas também surgem, trazendo novos modos de produção de língua(gem) e, por conseguinte, novas ferramentas para a produção e edição de textos, nas quais o signo linguístico (ideológico por natureza) amplia-se potencialmente e novas linguagens também emergem. Ainda, destacamos que nesse novo espaço de interação emergem também novos produtos a partir da linguagem e suas práticas e que serão comprovados a partir do consumo e da exploração do capital.

Para corroborar ao exposto, destacamos que:

As relações de produção e a estrutura sociopolítica que delas diretamente deriva determinam todos os contatos verbais possíveis entre indivíduos, todas as formas e os meios de comunicação verbal: no trabalho, na vida política, na criação ideológica. Por sua vez, das condições, formas e tipos da comunicação verbal derivam tanto as formas como os temas dos atos de fala (Bakhtin (Volochínov), 2014 [1929], p. 43).

Deste modo, a BNCC (2018) traz direcionamentos na busca de atualizar as novas formas de interação e as demandas da sociedade moderna, no que concerne ao ensino e aprendizagem do componente curricular, destacando-se assim as forças centrífugas da mudança a partir dos multiletramentos e das TDIC, como uma necessidade emergente tanto para o universo educacional como para o mundo do trabalho, assim como para a participação cidadã e crítica que o mundo contemporâneo demanda.

Com relação aos gêneros discursivos, observamos que o discurso da BNCC no excerto 37 situa-se na perspectiva do Círculo, destacando o gênero, a partir do texto enquanto proferido, de modo que mesmo com a infinidade de novos gêneros que emergem no universo digital, eles se constituem como tipos relativamente estáveis de enunciação, mesmo que híbridos e multissemióticos, pois em sua arquitetônica encontram-se três fatores que trazem regularidade aos gêneros discursivos, configurando-se no conteúdo temático, no estilo e na construção composicional que os compõem (Bakhtin, 2011 [1979]).

Dessa forma, esses novos gêneros com suas semioses denotam para uma mudança linguística significativa nos modos de interação e assim como nas novas formas de interação a partir das práticas linguísticas, nas quais o sujeito da aprendizagem pode se tornar além de consumidor um produtor de produtos midiáticos por meio da língua(gem). Desse modo, nesse novo espaço há também uma demanda enorme de produtores de produtos linguísticos para a interação que se efetua nos ambientes virtuais e midiáticos que permeiam a *web*. Mas esses novos produtos também demandam de pessoas com competência suficiente para alimentá-la continuamente, assim como consumi-la.

Nessa perspectiva, a discursivização do excerto aponta para as marcas linguísticas de que a **Web é democrática**; não é. Ao mesmo tempo, a enunciação destaca que **todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente**; não podem. Essas afirmações trazem desconforto ao olhar analítico, pois demonstra um discurso que não se coaduna com a realidade e tenta mascarar uma realidade dura da esfera educacional e de todo o estado brasileiro que se configura nas desigualdades sociais. Poderíamos escrever uma nova tese sobre o tema, mas o olhar analítico denota para uma breve argumentação, pois não temos espaço aqui para uma discussão tão ampla sobre o tema.

Argumentamos que essa enunciação não é verdadeira e tenta mascarar o discurso das desigualdades sociais, utilizando apenas como exemplo o contexto pandêmico no qual o Brasil esteve inserido, a partir da pandemia do SARS-Covid-19, na qual as desigualdades com relação à tecnologia e acesso a estas ficaram escancaradas, a partir da necessidade do ensino remoto, em que uma grande gama do conjunto de aprendizes escolares não conseguiu manter seus estudos e atividades pedagógicas devido à falta de ferramentas tecnológicas.

Salientamos que os sujeitos da aprendizagem não possuíam ferramentas tecnológicas para o ensino remoto, como celulares, *tablets*, computadores ou notebooks, assim como o próprio sinal da tecnologia que permitia o acesso a estes aparelhos. Ainda, a própria escola que não possuía ferramentas para propiciar esse ensino aos educandos. Diante deste exemplo, argumentamos que a *Web* não é democrática como afirma o excerto e que nem todos podem acessá-la, pois em estratificações sociais menos privilegiadas as desigualdades sociais são latentes e a *Web* é um espaço que demanda dinheiro para seu acesso. A partir desse argumento, apontamos que também é falsa a proposição de que todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente. Cabe ainda mencionarmos que a escola deveria ser um espaço de atenuação dessa desigualdade, permitindo aos sujeitos da aprendizagem no espaço escolar as interações com essas tecnologias em ambientes virtuais, entretanto isso demanda investimentos, os quais se apresentam nos discursos oficiais como uma obrigatoriedade em

todas as escolas, mas que se contradizem, quando apontam para leis que proíbem o próprio uso de celular na escola, como é o caso de Santa Catarina, e a imensa gama de desigualdades existentes no estado brasileiro. Ressaltamos esse como mais um **entrelugar** discursivo, pois mascara a realidade social do contexto brasileiro, a partir do uso das tecnologias e seu acesso, no qual circulam os novos gêneros digitais.

O excerto 37 ainda aponta e traz a indagação de que se a *Web* é um espaço livre e bastante familiar para as crianças, adolescentes e jovens de hoje, **por que a escola teria que, de alguma forma, considerá-lo?** Como observamos, a *Web* é um espaço virtual em que se potencializam interações em um espaço livre e, talvez para a grande maioria, ela possa até ser familiar. Entretanto, o acesso a ela ainda é um problema para os jovens de hoje, principalmente pela questão da desigualdade social e pelos valores que o acesso à internet e o seu uso demandam. Entretanto, ao analisarmos a língua(gem) e o ensino de Língua Portuguesa, também podemos dizer que ela não é democrática a partir do momento que nem todos conseguem interagir discursivamente por ela, seja pela leitura, seja pela elaboração desses novos gêneros e textos, seja pelo acesso, seja pela interação, de modo que há ainda uma grande lacuna a ser sanada no quesito de políticas públicas para o acesso, seja na escola, seja nas mais variadas esferas de práticas sociais.

Ainda, com relação à resposta ao questionamento de **por que a escola teria que, de alguma forma, considerar o espaço da *Web*?** A resposta se torna evidente, pois a *Web* se torna um novo lócus de interação social e estudar sobre isso, construir inteligibilidades sobre refletir seu uso, aprender as formas de interação, potencializar-se no sentido de elaboração de gêneros e a construção de sentidos a partir deles, interpretá-los de modo que se esse é um novo espaço de interação social, configura-se em uma ferramenta importante de estudo sobre aprendizagem da/sobre a língua(gem) e seus usos. Então, a escola deve considerá-lo sim, levando em conta as diferenças sociais entre os seus aprendizes e buscando a equidade.

Em síntese diante desses expostos, ressaltamos que o excerto enquanto ancoragem teórico-metodológica baseia-se na perspectiva sociointeracionista, somando-se à perspectiva dos multiletramentos, coadunando-se com perspectiva do Círculo de Bakhtin e com a enunciação. Assim, em corroboração à proposta do Círculo, destacamos no excerto 38 que a ancoragem teórico metodológica se refratou nos estudos da/sobre a língua(gem) na esfera educacional, reverberando na discursivização da enunciação uma perspectiva interacionista da língua(gem), na qual esta se constitui na **interação** verbal, seja no espaço virtual ou físico das esferas de atividades humanas. Assim, observamos como na perspectiva bakhtiniana de que a língua(gem) configura-se em um fenômeno **social, histórico e cultural** no qual o **diálogo** a

partir da enunciação entre mim e o outro é o que concerne à enunciação. Ao mesmo tempo, argumenta que o acesso à língua(gem) no universo virtual ainda demanda muitas reflexões e políticas educacionais para o ensino do componente curricular de Língua Portuguesa.

Diante dessas reflexões e análises, emerge o próximo excerto que segue a linearidade textual da BNCC (2018):

EXCERTO 38

Ser familiarizado e usar não significa necessariamente levar em conta as dimensões ética, estética e política desse uso, nem tampouco lidar de forma crítica com os conteúdos que circulam na Web. A contrapartida do fato de que todos podem postar quase tudo é que os critérios editoriais e seleção do que é adequado, bom, fidedigno não estão “garantidos” de início. Passamos a depender de curadores ou de uma curadoria própria, que supõe o desenvolvimento de diferentes habilidades (BNCC, Brasil, 2018, p. 68).

Em paráfrase ao exposto, destacamos a sequência discursiva que responde à pergunta que finalizou o excerto 38 anterior. Assim, o excerto em tela discursiviza que a familiaridade com a *Web* e as tecnologias utilizadas nela não significa o saber lidar com os conteúdos ali expostos de modo crítico e reflexivo. Assim, remete-se às dimensões éticas, estéticas e políticas que o uso da *Web* e suas ferramentas de interação trazem à contemporaneidade, pois há postagens de tudo na *Web* e é necessário acuidade e reflexão para os usos que as interações virtuais trazem e direcionam. Desse modo, é preciso o desenvolvimento de habilidades para lidar com essas questões.

Em análise discursiva, observamos que o excerto discute sobre a cultura digital e a necessidade de letramentos que emergem na variada gama de produtos tecnológicos e de interação que a *Web* proporciona. Assim, comprova-se a necessidade da familiaridade com as ferramentas digitais, com os usos da língua(gem) e com as interações que se fazem nesse ambiente virtual, haja vista que nesse espaço encontram refratadas e refletidas enunciações discursivas variadas e dos mais diferentes espectros, de modo que é preciso muito cuidado e responsabilidade, assim como uma postura crítica nas interações e com os usos da língua(gem) nesse ambiente virtual.

Isso porque nesse ambiente em que circulam os discursos, encontram-se diferentes vozes, que refratam diferentes axiologias e valorações, a partir da interação que se faz com o discurso de outrem ou com os próprios. Assim, devemos considerar que estas novas práticas interacionais com a linguagem:

[...] acham-se muito estreitamente vinculadas às condições de uma situação social dada e reagem de maneira muito sensível a todas as flutuações da atmosfera social. Assim é que no seio desta psicologia do corpo social materializada na palavra acumulam-se mudanças e deslocamentos quase imperceptíveis que, mais tarde, encontram sua expressão nas produções ideológicas acabadas (Bakhtin (Volochínov), 2014 [1929], p. 43).

Nessa perspectiva, a referência ideológica como o signo **familiarizado** remete-nos aos conhecimentos e habilidades, assim como aos usos que a língua(gem) utilizada na *Web* demanda, pois saber movimentar-se nesse ambiente virtual, assim como interagir nele, é uma demanda contemporânea que precisa ser contemplada no universo educacional, haja vista que a cultura digital e seus usos é a realidade atual, na qual novas formas de comunicação, linguagens e modo de interação emergem a cada dia, exigindo competências, habilidades e letramentos diversos, de modo que a escola e o ensino de Língua Portuguesa precisam contemplar essa demanda, pois essas novas formas de interação exigem uma postura crítica, tanto com os conteúdos consumidos nesse espaço quanto com aqueles de autoria. Afinal, observando os postulados do Círculo, entendemos que todo discurso é carregado de ideologias e axiologias que se refletem e refratam na enunciação e o espaço virtual não é diferente.

Desse modo, o excerto demonstra que é preciso a acuidade com as interações que se fazem nesse espaço, remetendo esse cuidado às dimensões ética, estética e política do uso que se faz da língua(gem) na internet, pois nele propagam-se ideias, discursos que se manifestam na cultura e sociedade. Por conseguinte, é preciso saber agir e construir sentidos de forma crítica nesse ambiente para que se contemple uma educação integral de forma emancipadora e cidadã, desse modo consciente de suas ações e de seus reflexos nas esferas sociais de interação em que os sujeitos da aprendizagem atuam, de modo que:

As concepções de mundo, as crenças e mesmo os instáveis estados de espírito ideológicos também não existem no interior, nas cabeças, nas ‘almas’ das pessoas. Eles tornam-se realidade ideológica somente quando realizados nas palavras, nas ações, na roupa, nas maneiras, nas organizações das pessoas e dos objetos, em uma palavra, em algum material em forma de um signo determinado. Por meio desse material, eles tornam-se parte da realidade que circunda o homem (Medviédev, 2012 [1928], p. 48-49, grifo do autor).

O excerto 38 parece transparecer discursivamente sobre a preocupação com a cultura digital na escola, para que assim os educandos possam ter familiaridade com o universo da *Web*, desenvolvendo competências e diferentes habilidades para que o sujeito da

aprendizagem consiga lidar com todos esses usos que a internet propicia de forma crítica, assim contemplando as dimensões **ética**, **estética** e **política** que a interação com os mais variados gêneros e usos da língua(gem) no ambiente virtual demandam.

Perante as análises acima expostas, emerge na sequência o excerto 39, seguindo a linearidade discursiva da BNCC (2018).

EXCERTO 39

A viralização de conteúdos/publicações fomenta fenômenos como o da pós-verdade, em que as opiniões importam mais do que os fatos em si. Nesse contexto, torna-se menos importante checar/verificar se algo aconteceu do que simplesmente acreditar que aconteceu (já que isso vai ao encontro da própria opinião ou perspectiva). As fronteiras entre o público e o privado estão sendo recolocadas. Não se trata de querer impor a tradição a qualquer custo, mas de refletir sobre as redefinições desses limites e de desenvolver habilidades para esse trato, inclusive refletindo sobre questões envolvendo o excesso de exposição nas redes sociais. Em nome da liberdade de expressão, não se pode dizer qualquer coisa em qualquer situação. Se, potencialmente, a internet seria o lugar para a divergência e o diferente circularem, na prática, a maioria das interações se dá em diferentes bolhas, em que o outro é parecido e pensa de forma semelhante. Assim, compete à escola garantir o trato, cada vez mais necessário, com a diversidade, com a diferença (BNCC, Brasil, 2018, p. 68).

Em paráfrase, o excerto aponta para os problemas relativos à internet no espaço-tempo da pós-verdade em que opiniões são observadas com valor de notícias e, por conseguinte, de verdade, negligenciando os aspectos factuais e direcionando-se a crenças e ideologias que não se fundamentam na verdade. Assim, há confusão entre os discursos nas enunciações em que confundem o público e privado, de modo que é preciso o desenvolvimento de competências e habilidades para o trato e interações discursivas na *Web*. Compete à escola garantir o trato, cada vez mais necessário, com a diversidade, com a diferença, assim como a responsabilidade e postura crítica a partir das interações discursivas presentes nos ambientes em que se situa a *Web*.

Em análise ao excerto 39, podemos ressaltar os reflexos da cultura digital na contemporaneidade, pois as novas formas de interação trouxeram outras formas de comunicação, novos gêneros discursivos e com eles novas formas de manipulação de discurso, de enunciações falsas com características de verdade, nas quais a polêmica e o grotesco geram mais engajamento e reproduzem os discursos com suas axiologias, que por sua vez reproduzem valores e concepções de mundo que, muitas vezes, não se coadunam com a realidade, trazendo o discurso de ódio e de conflito para o universo digital. Desse modo, é preciso contemplar essas nuances no percurso educacional dos educandos a partir das aulas de

Língua Portuguesa, pois o sujeito da aprendizagem precisa estar familiarizado com a construção dos discursos que circulam no universo digital, assim como com a observação de manipulação da verdade de modo a saber como agir e interpretá-lo, assim destacando uma construção de sentidos crítica e reflexiva.

Cabe refletirmos, a partir dessas análises, sobre a orientação discursiva exotópica, que se manifesta nessas interações do universo digital contemporâneo e que se apontam para interações que dialogam com a alteridade, assim como com as relações intersubjetivas, evidenciando a **exotopia/excedente de visão que se configuram** em um horizonte de distanciamento em que o indivíduo se constitui a partir da visão do outro, equivalendo ancorado na percepção do eu-para-mim; eu-para-o-outro; o-outro-para-mim. Desse modo, nesse lócus da cultura digital, assim como em todas as esferas de interação social, emerge sempre o ato responsivo em relação à linguagem (Geraldi, 2015; Bakhtin, 2011 [1979]).

Como elementos linguísticos que contribuem para essa construção de sentidos, observamos as referências explícitas nos verbos **checar/verificar, acreditar, querer impor**, que remetem à necessidade do trabalho no componente curricular de Língua Portuguesa com a perspectiva dialógica, evidenciando a abordagem operacional e reflexiva da língua(gem) como preconiza Britto (1997), destacando assim a potencialização e construção de sentidos que conduzam à criticidade e aos usos da língua(gem) nesses ambientes.

Do mesmo modo, a referência à **pós-verdade** denota para o problema emergente, a partir das redes sociais em que a verificação de fatos não é mais a tônica, mas sim as opiniões que adquirem *status* de verdade, no qual valores, crenças e axiologias de estratos ideológicos com os quais o sujeito se identifica são amplificados e não permitem a lente do contraditório, **(já que isso vai ao encontro da própria opinião ou perspectiva)** como evidencia o excerto em análise.

Cabe apresentarmos também a enunciação discursiva que diz: **As fronteiras entre o público e o privado estão sendo recolocadas. Não se trata de querer impor a tradição a qualquer custo, mas de refletir sobre as redefinições desses limites e de desenvolver habilidades para esse trato**, pois ela nos remete ao embate de forças que se reflete no discurso da BNCC (2018), destacando um desconforto em que a cultura digital se mostra como uma força inovadora e de transformação das relações e interações sociais, mas é um território ainda em transformação e perigoso para a amplificação de discursos e condutas sociais que excluem o olhar crítico e cuidadoso para as interações discursivas no ambiente virtual. Desse modo, observamos na BNCC (2018) um **entrelugar** discursivo que remete na perspectiva de ensino de língua(gem) a um certo controle nas interações e exposições

discursivas que o ambiente virtual propicia, por meio do desenvolvimento de competências e habilidades para lidar com esses discursos e linguagens ali proferidos de maneira crítica e consciente. É a língua(gem) sendo utilizada como instrumento de poder e de controle nas relações sociais que se estabelecem na *Web*, sendo que a escola parece ter adquirido esse papel que estabiliza as forças ou mantém algum controle diante de tantas transformações sociais que emergem a cada dia no ambiente virtual, por meio da língua(gem), mas que influenciam todas as esferas de atividades humanas, e por conseguinte, de interação social.

Em consonância com essas proposições e análises, mostramos o excerto 40 a seguir que em consonância com os já-ditos sobre a cultura digital enuncia:

EXCERTO 40

Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários (BNCC, Brasil, 2018, p. 69).

Em paráfrase ao excerto, destacamos que cabe à escola contemplar, a partir da criticidade, as novas práticas de língua(gem) que o universo digital oportuniza, a partir do uso qualificado e ético das TDIC, que são demandas da contemporaneidade do mundo do trabalho e educacional nas mais variadas esferas da vida cotidiana. Cabe à escola também refletir sobre as demandas sociais que cercam as práticas de língua(gem) e seus usos. Desse modo, cabe à escola oportunizar aos educandos a reflexão sobre discursos de ódio, liberdade de expressão, debate de ideias e respeito ao contraditório.

Em análise ao excerto em tela, salientamos que a enunciação dialoga com as anteriores sobre o universo digital e a necessidade do fazer pedagógico na escola que contemple os multiletramentos que a cultura digital necessita, tal como a demanda social que direciona para o mercado de trabalho no qual as TDCI são ferramentas importantes no contexto contemporâneo para o desenvolvimento do trabalho nas mais variadas esferas de atividade humana, assim como o agir a partir de princípios éticos, estéticos e políticos que não estão referenciados no excerto, mas implícitos em sua enunciação.

Do mesmo modo, destaca-se uma perspectiva educacional humana e integral que contemple o desenvolvimento de habilidades que denotem a formação de sujeitos críticos,

éticos, que saibam agir discursivamente nas variadas esferas de interação social em que atuam, mas também no universo digital, para que possam assim contribuir com as demandas contemporâneas.

Como marcas discursivas, merecem destaque as referências a novas práticas de língua(gem) e produções em que se observam os trabalhos com as já mencionadas práticas, mas que aponta um elemento novo denominado de produções. Considerando que o trabalho com a língua(gem) e suas práticas demandam de algum tipo de produção, como a elaboração de gêneros discursivos, a referência **produções** pode estar direcionando a isso. Entretanto, se não for, podemos de modo implícito destacar as formas híbridas textuais que o universo digital possui e que apresenta novas configurações para o trabalho com a língua(gem) e com os gêneros discursivos, para além daqueles gêneros que se evidenciam de maneira mais tradicional.

Merecem destaque também as referências aos **discursos de ódio, liberdade de expressão, ataque a direitos, debater ideias, posições e argumentos contrários**, pois esses elementos do discurso remetem a uma construção de sentidos que conduzem a uma demanda da sociedade atual, mas que busca sua resolução na escola, a partir do uso e da reflexão que se faz sobre as práticas de língua(gem), ressaltando o estudo dos gêneros discursivos e suas multissemoses que se refletem e refratam na cultura digital por meio da língua(gem) e que se manifestam no excerto como forças centrífugas, imprimindo vozes da mudança.

Diante desses expostos, demonstramos ainda sobre a cultura digital e as TDIC o excerto 41, a seguir:

EXCERTO 41

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais. Como resultado de um trabalho de pesquisa sobre produções culturais, é possível, por exemplo, supor a produção de um ensaio e de um vídeo-minuto. No primeiro caso, um maior aprofundamento teórico-conceitual sobre o objeto parece necessário, e certas habilidades analíticas estariam mais em evidência. No segundo caso, ainda que um nível de análise possa/tenha que existir, as habilidades mobilizadas estariam mais ligadas à síntese e percepção das potencialidades e formas de construir sentido das diferentes linguagens. Ambas as habilidades são importantes. Compreender uma palestra é importante, assim como ser capaz de atribuir diferentes sentidos a um gif ou meme. Da mesma forma que fazer uma comunicação oral adequada e saber produzir gifs e memes significativos também podem sê-lo (BNCC, Brasil, 2018, p. 69).

Em paráfrase ao excerto 41, destaca-se a argumentação sobre o privilégio aos textos escritos/impressos, que são práticas consagradas na escola, mas que agora precisam atualizar-se para os novos letramentos essencialmente digitais.

A enunciação sugere atividades de práticas didáticas, como a produção de um ensaio e um vídeo-minuto. Para o ensaio, cita o aprofundamento teórico-conceitual sobre o objeto e habilidades analíticas, enquanto para o vídeo-minuto aponta a capacidade de análise, de síntese e habilidades relacionadas à forma de construir sentido das diferentes linguagens.

Em análise, apontamos que o diálogo com os excertos anteriores se mantém na enunciação, destacando a temática da cultura digital. O excerto 41 é autoexplicativo, pois fala sobre os gêneros consagrados na escola, como jornalísticos, os de divulgação científica, etc., que se utilizam mais dos letramentos impressos e acrescenta a necessidade do direcionamento para os gêneros digitais.

Os gêneros digitais são destacados como inovadores na perspectiva do ensino de língua(gem), até porque eles trazem novas configurações aos gêneros e aos modos de produção, de consumo e de circulação destes próprios gêneros. Isso porque os gêneros digitais carregam as características da hibridização, ou seja, eles não têm uma única forma, ou uma única língua(gem), por circularem nos espaços virtuais, apesar de terem formas definidas, eles não são estáticos e podem ir se reconfigurando e se atualizando com o decorrer do tempo.

Cabe mencionar também que pela primeira vez observa-se na discursivização da BNCC a **sugestão a atividades** com práticas de língua(gem), como a produção a partir de um gênero **ensaio** e uma produção a partir de um **vídeo-minuto**. Observamos que a enunciação ao apontar e sugerir essas atividades direciona-se às habilidades que estariam em evidência na produção cultural desses gêneros.

Assim, observando ancoragens teórico-metodológicas, destacamos que o trabalho com gêneros é a tônica do ensino de língua(gem), como já preconizam a BNCC (2018) e os postulados do Círculo de Bakhtin, a partir do texto como enunciado, assim como as proposições de Geraldi que trazem a centralidade da aula de língua para o trabalho com a unidade textual, o gênero discursivo, a partir das práticas de língua(gem).

Cabe mencionar também sobre aquilo que está **implícito** na enunciação, apontando que **existem sim gêneros que são privilegiados na escola**. Como referência a esses gêneros, destaca os jornalísticos, trazendo como exemplo a notícia, a reportagem, a entrevista, a crônica, assim como os narrativos como os contos e os científicos, referenciando artigos de divulgação, etc., assim, ressalta o privilégio na escola para aqueles letramentos que utilizam a

letra, o letramento da letra e do impresso. Ao mesmo tempo, enuncia a importância dos **gêneros digitais** no cronotopo contemporâneo da cultura digital e o trabalho com esses gêneros na escola com o desenvolvimento de habilidades que possam potencializar as interações que esse novo cenário demanda.

Desse modo, ressaltamos que se há gêneros que são privilegiados na escola, é preciso observar se a BNCC (2018) mantém esses privilégios nos direcionamentos ao ensino de língua(gem), mesmo apontando para a necessidade dos letramentos digitais e para a ênfase nos novos gêneros multimodais que se apresentam no cronotopo da cultura digital. Nesse sentido, destacando-se os gêneros sugeridos para atividades com práticas de língua(gem), observamos que os mesmos gêneros citados se mantêm em situação de privilégio, mas trazendo os gêneros digitais para esse contexto também, o que se configura como mais um **entrelugar** discursivo.

Cabe mencionar também, quando a enunciação apresentada no excerto em tela enuncia sobre as **habilidades**, **estas** seriam ligadas à **síntese**, à **percepção**, à **construção de sentidos**, **atribuição de sentidos**, habilidade de comunicação **oral**, etc. assim como a de **produção cultural**, que se transformará no universo digital em produtos linguísticos, a partir dos gêneros multimodais, como **gifs** e **memes**, pois essa é uma necessidade do mundo também materialista que explora o universo digital, demandando que sujeitos competentes produzam e alimentem o ambiente virtual, mas que também consumam esses produtos.

Diante desses expostos analíticos que situaram o excerto 41, notamos que a partir do excerto ficou saliente na enunciação que no ensino de Língua portuguesa na escola existem gêneros que são mais privilegiados e que a cultura digital a partir de seus gêneros e modalidades textuais precisa também ocupar este espaço. Também ficou saliente a percepção de que a cultura digital é a grande inovação no cronotopo pedagógico com a língua(gem), mas que por suas características intrínsecas ainda demanda de muitos investimentos no cenário educacional para que se alcancem os objetivos de modo satisfatório para o desenvolvimento de habilidades e competências nos sujeitos da aprendizagem.

Com relação às ancoragens metodológicas, observou-se a partir dos gêneros sugeridos para atividades com práticas de língua(gem) e suas habilidades que a perspectiva de língua(gem) se situa em uma concepção enunciativa, na qual é entendida como interação, a partir de uma visão sociointeracionista e sócio-histórica. Nesta visão, surge a demanda a partir do cronotopo da cultura digital por uma pedagogia dos multiletramentos, buscando atender a essas novas demandas que emergem na conjuntura de projeto de política educacional no contexto contemporâneo.

Em vista disso e na sequência enunciativa da BNCC (2018) destacamos o próximo excerto, a seguir, ainda sobre a temática da cultura digital:

EXCERTO 42

Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. Parte do sentido de criatividade em circulação nos dias atuais (“economias criativas”, “cidades criativas” etc.) tem algum tipo de relação com esses fenômenos de reciclagem, mistura, apropriação e redistribuição. Dessa forma, a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia (BNCC, Brasil, 2018, p. 70).

Em paráfrase, o excerto 42 reenuncia sobre a cultura digital, enfocando os novos e multiletramentos que emergem a partir dessa cultura e que precisam estar contemplados no currículo, pois isso abarca não somente uma participação mais positiva dos sujeitos da aprendizagem nesse universo digital das práticas contemporâneas de língua(gem), como também permitem que eles se tornem usuários da língua e das linguagens neste meio, mas também se tornem autores, talvez *makers*, designers, dos textos que circulam no universo digital.

Em análise, observamos novamente a menção aos multiletramentos, como concepção teórico-metodológica dos novos e multiletramentos que buscam sincronizar esse cronotopo atual de mudanças tecnológicas e de transformações com a utilização da língua(gem) a partir da hibridização de textos e do surgimento de novos gêneros multimodais, assim como de novos modos de circulação de textos.

Nosso olhar analítico sobre a BNCC aponta, com relação à língua(gem) desses gêneros multimodais, para a perspectiva pedagógica dos **multiletramentos**, de modo que o excerto ressalta que existem textos que circulam nessa esfera virtual da cultura digital, com diferentes letramentos, com níveis mais simples, e até aqueles com níveis mais amplos de multimodalidade, envolvendo uma complexa gama de letramentos, como aqueles que envolvem a hipertextualidade, remetendo também a inteligibilidades da linguística textual.

Cabe mencionarmos sobre a referência que o excerto em tela faz, enunciando sobre as **economias criativas** a partir das produções culturais. Assim, observamos textualmente na

discursivização da BNCC (2018) um trato para a língua(gem) enquanto produto de exploração do capital, a partir da exploração de produções culturais que a envolvem.

Desse modo, elucidamos que a cultura digital se tornou um amplo e largo mercado econômico, a partir da *Web*, demonstrando a língua(gem) como ferramenta de trabalho, seja para a programação de máquinas, seja para a produção de textos, de gêneros multimodais, enfim, tudo aquilo que circula neste espaço virtual é dependente da língua(gem) e suas interações. A enunciação em análise deixa transparecer essa constatação como argumento para o trabalho pedagógico com os letramentos digitais e com a familiaridade aos sujeitos da língua(gem) e da aprendizagem com essas novas demandas da sociedade, a partir de ferramentas tecnológicas para o desenvolvimento de habilidades e competências que permitam a esse sujeito interagir, produzir e consumir nesse novo espaço econômico.

Assim, observamos que o excerto 42, em suas enunciações direciona as aulas de língua(gem) no trabalho pedagógico do componente curricular de Língua Portuguesa para o trabalho com essa nova demanda do mundo globalizado no qual a *Web* é basicamente um novo espaço econômico no mundo e a escola não pode negligenciar isso.

Em síntese, o excerto remete a tudo aquilo que já analisamos anteriormente a respeito dos novos letramentos e dos multiletramentos, apontando que a cultura digital demanda e fomenta a economia a partir da exploração da língua(gem) enquanto produto cultural. Desse modo, um novo mercado se abre a partir das **economias criativas** no universo da *Web*, a partir de produção cultural, que se configura em produtos elaborados por meio de gêneros multimodais com língua(gem), geralmente híbrida nessa esfera e que resultam em um produto cultural que alimenta e retroalimenta a economia criativa na *Web*, configurando-se em uma nova modalidade de exploração do capital. Assim, mostra a importância dos aspectos dos letramentos e multiletramentos digitais para o desenvolvimento de competências e habilidades, enquanto política educacional, como se apresenta na discursivização da BNCC (2018).

Buscando finalizar a temática da cultura digital e ampliar a discussão para uma nova temática, na linearidade enunciativa da BNCC (2018) emerge o excerto 43, a seguir:

EXCERTO 43

Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a

cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente (BNCC, Brasil, 2018, p. 70).

O excerto 43 aponta para o embricamento do trabalho pedagógico dos multiletramentos com a diversidade cultural, considerando a valorização de todos os gêneros e sem privilégios a nenhum, destaca o cânone, o marginal, o culto, o popular, etc. Enfim, destaca toda a diversidade cultural que se apresenta em todos os gêneros que circulam na esfera de atividades humanas e que precisam ser contemplados sem distinção nos direcionamentos pedagógicos da área da língua(gem) e essencialmente do componente curricular de Língua Portuguesa, no contexto educacional brasileiro.

Cabe salientarmos sobre essa enunciação que se percebe um desconforto discursivo de construção de sentidos, **um entrelugar**, pois ao longo das enunciações sobre o componente curricular salientou-se o trabalho com os gêneros, mas também foram referenciados gêneros mais privilegiados na escola e a necessidade do trabalho pedagógico com os gêneros digitais, pois estes são significativos no cronotopo contemporâneo.

Assim, no excerto 43, observamos a valorização de toda a infinidade de gêneros, a partir da diversidade cultural, o que se contradiz às enunciações anteriores e também ao olhar para os gêneros selecionados, no desenvolvimento de competências e habilidades que ressaltam e privilegiam nos direcionamentos da BNCC (2018) para os gêneros privilegiados como os clássicos e os da esfera jornalística, literária, etc., evidenciando como inovação os gêneros multimodais do espaço digital.

Argumentamos que é necessária a contemplação de toda essa ampla gama de gêneros discursivos de todas as esferas, sejam do cotidiano sejam mais especializados, pois na perspectiva do Círculo, as interações se dão por meio dos gêneros, sendo eles relacionados às esferas de atividade humana na qual se inter-relacionam ou vivem, a partir de suas comunidades de práticas discursivas.

Assim sendo, destacamos aqui o término do segmento sobre as ancoragens teórico-metodológicas presentes na concepção de língua(gem) e nos direcionamentos que a BNCC (2018) enuncia. Desse modo, sobre a língua(gem) observamos que de fato a discursivização aponta a perspectiva enunciativa e sociointeracionista, na qual a língua(gem) é entendida como interação, ao mesmo tempo observou-se que a perspectiva dos multiletramentos dialoga com sociointeracionismo, mas traz em seu bojo outras concepções. Assim, entendemos a perspectiva dos multiletramentos como um **entrelugar**, um desconforto que precisa ser contemplado na construção de sentidos, a partir das enunciações discursivas que apontam os

direcionamentos do projeto político da língua(gem) presente na BNCC (2018), pois ela se mostra como uma proposta pedagógica que busca atualizar e sincronizar o ensino de língua(gem) com as novas demandas educacionais, principalmente a partir da cultura digital, mas que tem um escopo diferente das proposições do Círculo, embora dialogue e balize as inteligibilidades do Círculo de Bakhtin, mas que remetem a um projeto político educacional de manutenção do *status quo* do universo capitalista e neoliberal. Sendo assim, a perspectiva dos multiletramentos, essencial no currículo contemporâneo, denota em sua essência os valores e necessidades capitalistas, pois foi para isso que foi pensada inicialmente e introduzida no universo educacional.

A partir dessas considerações, evidenciamos na sequência um novo segmento que busca discutir, a partir dos constructos teóricos-filosóficos do Círculo de Bakhtin, a arena de luta e o embate de forças que se situam a partir das forças centrípetas da tradição e das forças centrífugas da mudança.

5.3.3 As forças centrípetas da tradição

Para o prosseguimento das análises sobre os **entrelugares** discursivos na BNCC (2018) sobre a língua(gem), destacamos na sequência linear do documento, nosso objeto de análise, excertos na forma enunciativa linear tal como na sequência em que se enunciam. Assim, este segmento da seção analítico intitulado “As forças centrípetas da tradição” analisa e reflete sobre esta temática, mas também sobre qualquer outra que se apresente e se mostre latente a partir da lente analítica e interpretativista.

As análises aqui destacadas constituem no prosseguimento das enunciações discursivas que se apresentam no discurso da BNCC (2018), destacando ainda sobre as discursivizações do componente curricular de Língua Portuguesa, a partir da página 70, a qual começa a enunciar sobre a diversidade cultural.

Nessa perspectiva, reenunciamos os já-ditos na perspectiva do Círculo no qual a BNCC (2018) ancora-se, a partir da concepção de língua(gem) enunciativa discursiva, compreendendo a língua(gem) como interação dialógica que entende o discurso como um enunciado concreto e vivo, irrepetível, mas que por seu caráter dialógico e interacional é sempre carregado de valorações, axiologias, haja vista que se constitui nas interações sociais a partir de uma língua(gem) “em sua integridade concreta e viva” (Bakhtin (Volochínov), 2014 [1929], p. 207),

Por essas características intrínsecas, o discurso está carregado de vozes, pois se configura em um produto da atividade humana coletiva, refletindo, em todas as suas nuances, as relações que se estabelecem na sociedade que a produziu (Volochínov, 2014 [1929]), assim carregado de valores e ideologias. No discurso em que se estabelece uma arena de vozes, ali elas se encontram e se enfrentam, e no diálogo entre ambas, produzem sentido.

Diante da explanação, salientamos que o discurso por estar carregado de valores e por constituir-se sempre num processo de interlocução, é sempre resposta a outros, pois:

[...] todo discurso concreto (enunciação) encontra aquele objeto para o qual está voltado sempre, por assim dizer, já desacreditado, contestado, avaliado, envolvido por sua névoa escura ou pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele. O objeto está amarrado e penetrado por ideias gerais, por pontos de vista, por apreciações de outros e por entonações (Bakhtin, 2011 [1979], p. 272).

A partir do exposto, destacamos que forças atuam no discurso e se manifestam por meio de vozes que devido suas características intrínsecas se manifestam no discurso, pois o discurso é o lócus do plurilinguismo dialogizado, do enfrentamento e do diálogo (Bakhtin, 2014 [1975]).

As forças se embatem no discurso, a partir de uma tensão de vozes sociais, denotando para todas as demais vozes advindas no discurso (salientando seu caráter polifônico) que emergem dos diversos grupos sociais, a partir de suas esferas de atividade com os seus interesses e valores. Isso porque, no discurso “[...] cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória” (Volochínov, 2014 [1929], p. 66).

Observa-se então uma tensão de vozes sociais e dialógicas no discurso, e as percebemos por meio do embate entre duas tendências opostas que se configuram nas forças centrípetas e nas centrífugas da língua(gem) (Bakhtin, 2011 [1979]). Desse modo, as forças centrípetas se constituem nas forças de unificação e da centralização das ideologias de combate ao plurilinguismo. Isso porque as forças centrípetas se sobressaem ao plurilinguismo, criando em seu interior um núcleo e defendendo a língua(gem) já constituída contra a pressão que o plurilinguismo exerce. Por conseguinte, opõe-se ao plurilinguismo e apresenta barreiras que combatem a tendência de forças opostas.

Nessa direção, observamos as forças centrípetas como aquelas que no discurso buscarão a manutenção dos aspectos da língua(gem) já consagrados, configurando-se em

forças no embate da tradição, que na discursivização da BNCC (2018) refletem-se no discurso da tradição nos direcionamentos pedagógicos para a aula de Língua Portuguesa.

Assim, primamos o olhar analítico para a sequência das análises, nas quais emerge o excerto 44 a seguir, que discursiviza sobre a diversidade cultural.

EXCERTO 44

Ainda em relação à diversidade cultural, cabe dizer que se estima que mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades. Esse patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira.

No Brasil com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, oficializou-se também a Língua Brasileira de Sinais (Libras), tornando possível, em âmbito nacional, realizar discussões relacionadas à necessidade do respeito às particularidades linguísticas da comunidade surda e do uso dessa língua nos ambientes escolares.

Assim, é relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico. Por outro lado, existem muitas línguas ameaçadas de extinção no país e no mundo, o que nos chama a atenção para a correlação entre repertórios culturais e linguísticos, pois o desaparecimento de uma língua impacta significativamente a cultura (BNCC, Brasil, 2018, p. 70).

Em paráfrase, o excerto enuncia sobre a grande diversidade cultural a partir da grande variedade de línguas que são faladas no Brasil e que se configura em um importante patrimônio cultural e linguístico, desconhecido da grande maioria da população brasileira. Dentre essa diversidade de línguas, referenciam-se as indígenas, as de imigrações, as crioulas, de sinais, etc. Sobre a de sinais (Libras) destaca-se a lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que a oficializou, trazendo respeito às particularidades linguísticas da comunidade surda e o uso dessa língua nas unidades escolares. Assim, enuncia sobre a valorização e o reconhecimento da diversidade linguística, pois a análise de diferentes situações e atitudes humanas implicadas no uso dessas línguas permite a reflexão sobre o preconceito linguístico, assim como o combate às línguas que estão em processo de extinção.

Em análise sobre o excerto 44, destacamos a referência à **diversidade cultural** presente na língua(gem) no contexto brasileiro e que se reflete nos direcionamentos do componente de Língua Portuguesa, pois a enunciação direciona para a valorização dessas línguas que compõem a riquíssima realidade linguística do Brasil, destacadas na perspectiva do Círculo nas inteligibilidades do plurilinguismo, ao mesmo tempo em que atualiza o cronotopo da educação inclusiva ao oficializar a Libras nos espaços escolares nacionais, fato de grande relevância para a comunidade surda. Isso nos permite dialogar com a perspectiva

bakhtiniana, quando aponta que “o verdadeiro meio da enunciação, onde ela vive e se forma, é um plurilinguismo dialogizado, anônimo e social como língua(gem), mas concreto, saturado de conteúdo e acentuado como enunciação individual” (Bakhtin, 2014 [1975], p. 82).

A partir do exposto, observamos vozes inovadoras que buscam a transformação da educação linguística e que remetem ao respeito e à valorização da grande diversidade linguística no Brasil. Observamos referência às línguas **indígenas⁵⁶, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades** que constituem em nossa grande diversidade cultural linguística e que discursivamente assumem importância para as aulas de Língua Portuguesa e seus direcionamentos. Ao mesmo tempo, a reflexão em análise também nos permite apontar as inteligibilidades da LA, construídas também em uma arena de lutas na qual as forças centrípetas ainda são muito fortes, na condução e nos direcionamentos educacionais da/sobre a língua(gem), assim como um conjunto de contribuições que a linguística, a partir dos constructos da sociolinguística e no embate de forças, trouxe para a educação esses novos norteamentos que agora se reverberam na enunciação em tela da BNCC (2018).

Nesse sentido, cabe salientarmos nessa arena de lutas em que se situa o embate e direcionamentos pedagógicos da/sobre a língua(gem) no componente de Língua Portuguesa para a atuação de vozes que se materializam em forças centrípetas e que trazem **entrelugares** discursivos destoantes desses enunciados no excerto 44, pois apesar do longo caminho percorrido pela linguística em todas as suas vertentes, assim como a LA, na escola contemporânea, contribuindo para a prática pedagógica da/sobre a língua(gem), pois na escola e longe dos documentos oficiais, percebemos que ainda permanece a valorização das linguagens de prestígio, mais próximas dos cânones, enfatizando sempre um direcionamento a uma língua padrão que é a ênfase presente nas aulas de Língua Portuguesa.

Desse modo, argumentamos que esse **entrelugar** se mostra, em nosso olhar, porque na arena de lutas entre as vozes que se embatem na BNCC (2018), as forças centrípetas trabalham com a estabilização e unificação de um sistema e manutenção de uma tradição que valoriza o padrão e a regularidade, de modo que pela tradição ainda se sobressaem na escola as vozes e forças que apontam para a regularidade e não para a diversificação e valorização de todas as formas e expressões da língua(gem) em uso, plurilinguismo

⁵⁶ A educação indígena é uma política de Estado para a educação que se atualiza a partir dos direcionamentos da BNCC (2018), assim como Educação Especial, configurando-se em vozes que apontam para forças inovadoras que refletem e refratam as forças centrífugas da mudança no contexto educacional.

Ao mesmo tempo, observando a área de língua(gem) na qual se insere o componente de Língua Portuguesa, encontramos como segunda língua ou língua estrangeira apenas a Língua Inglesa, o que se contradiz ao excerto 44, pois há uma desvalorização das línguas de nossa diversidade linguística, como a dos imigrantes, por exemplo, em favor de vozes que amplificam a cultura e a voz do imperialismo econômico e suas ideologias, o que se configura em mais um **entrelugar** discursivo em nossa lente ao direcionarmos ao excerto 45 em análise.

Também cabe mencionarmos nessa arena de luta entre as vozes que se enunciam no excerto em tela, pois nos remete a excertos anteriores que abordavam sobre o privilégio de alguns gêneros na escola (como o excerto 44), predominando a necessidade do trabalho com os gêneros da cultura digital. Cabe destacarmos que no percurso analítico não encontramos ainda gêneros discursivos que remetam a uma perspectiva de mudança daqueles considerados consagrados e mais próximos dos cânones literários para gêneros discursivos que circulam em esferas mais populares, de modo que esse se mostra mais um desconforto, um **entrelugar** que se apresenta implícito discursivamente para o ensino do componente curricular de Língua Portuguesa.

Nessa perspectiva, a enunciação discursiva presente no excerto 44 concebe um direcionamento a respeito de todas essas línguas e o respeito a esses sujeitos da língua(gem) e da aprendizagem que utilizam essas línguas. Isso se mostra muito positivo porque contribui não só com a diversidade cultural, mas também com a diversidade humana e linguística que deve permear o contexto das aulas de língua(gem). Assim, observamos uma perspectiva inovadora e que reflete as forças centrífugas da mudança.

Diante desses expostos, observando que a BNCC (2018) é um documento oficial que pensa a educação na contemporaneidade e para futuro, esperamos que essas vozes, denotando forças em embate, consigam trazer essa mudança para os encaminhamentos pedagógicos em sala de aula, nas aulas de Língua Portuguesa, porque na escola, assim como em outras discursivizações da BNCC (2018), ainda existe um longo caminho a percorrer, e na atualidade, as vozes representadas pelas forças centrípetas da tradição estão se sobressaindo e denotando os entrelugares discursivos acima mencionados.

Com relação à perspectiva teórico-metodológica que se reflete e refrata no excerto 44, observamos sobre a língua(gem) a perspectiva enunciativo-discursiva a partir da interação. A lente sociointeracionista se mostra presente ao olhar para a grande diversidade cultural linguística, assim como inteligibilidades da sociolinguística, da Linguística Aplicada, assim como aspectos do pensamento decolonial, numa abordagem pedagógica crítica.

Desse modo, com vistas à sequência analítica emerge o excerto 45, que ainda enuncia a diversidade cultural linguística.

EXCERTO 45

Muitos representantes de comunidades de falantes de diferentes línguas, especialistas e pesquisadores vêm demandando o reconhecimento de direitos linguísticos. Por isso, já temos municípios brasileiros que cooficializaram línguas indígenas – tukano, baniwa, nheengatu, akwe xerente, guarani, macuxi – e línguas de migração – talian, pomerano, hunsrickisch -, existem publicações e outras ações expressas nessas línguas (livros, jornais, filmes, peças de teatro, programas de radiodifusão) e programas de educação bilíngue (BNCC, Brasil, 2018, p. 71).

Em paráfrase ao excerto 45, destacamos os direcionamentos da política linguística na qual os representantes das comunidades indígenas de diferentes línguas têm lutado pelo reconhecimento de seus direitos linguísticos, de modo que alguns municípios já cooficializaram suas línguas indígenas. Assim, a partir dessa política, já encontramos publicações, livros, jornais, filmes, peças de teatro e até programas de educação bilíngue.

Em análise discursiva ao excerto 45, observamos que este se configura em uma sequência enunciativa do excerto 44, o qual mencionou as línguas indígenas a partir da diversidade cultural, assim é um diálogo com a enunciação anterior. Desse modo, encontramos enunciada discursivamente uma atualização sobre essa inovação no contexto educacional brasileiro e que se propaga na BNCC (2018) e em seus direcionamentos curriculares, de modo que no discurso e nesse documento oficial as vozes e forças centrípetas da mudança estão se sobressaindo no discurso oficial da BNCC (2018) sobre os direcionamentos para o componente de Língua Portuguesa.

Diante do exposto, salientamos a luta dos povos indígenas e suas conquistas, assim como um avanço com relação à educação bilíngue, a partir da territorialidade com as fronteiras do Brasil, no que concerne à educação linguística. A língua(gem) desses povos que circula apenas em suas esferas de atividades e em suas comunidades de práticas é um instrumento relevante no processo interacional, pois carrega em seu interior a sua identidade, a sua cultura, o seu modo de ver o mundo com seus valores e axiologias de modo que a política educacional não pode negligenciar esse direito, o direito à língua.

Assim, observamos forças inovadoras que se expressam na BNCC (2018) e que se reverberam na enunciação discursivizada no excerto em análise e que atualizam o contexto das políticas linguísticas para esse público. Entretanto, merece ressaltarmos sobre a educação indígena e o reconhecimento dos direitos indígenas que declarados em nota de rodapé já

denotam para declaração dos direitos em 1996. Como agente patrocinador, a UNESCO se estabelece como nosso representante e articulador global de políticas educacionais que ressoa as vozes do universo global macroeconômico (haja vista que é financiada pelo Banco Mundial, maior representante do universo capitalista neoliberal da atualidade) e que se fez presente enquanto voz enunciativa nos processos de elaboração da BNCC (2018) e, por conseguinte, de seus direcionamentos.

Neste segmento, destacamos que o excerto em análise dialoga com as questões anteriormente discutidas sobre a diversidade linguística e aponta para forças centrífugas inovadoras que se refletem nesse excerto da BNCC (2018). A sequência linear do discurso da BNCC (2018) inicia uma nova discussão com a temática sobre os direcionamentos curriculares para o ensino do componente curricular de Língua Portuguesa. Sobre esses direcionamentos, emergem os próximos excertos.

EXCERTO 46

Considerando esse conjunto de princípios e pressupostos, os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). Cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem (BNCC, Brasil, 2018, p. 71).

Em paráfrase, o excerto aponta para os eixos integradores no componente curricular de Língua Portuguesa da BNCC, configurando-se naqueles já consagrados em documentos anteriores, que se constituem na oralidade, na leitura/escuta, na produção (escrita e multissemiótica), e também na análise linguística/semiótica. O excerto enuncia que os estudos de natureza teórica da língua que envolvam a metalinguística não podem ser utilizados como um fim em si mesmo, devendo sempre estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam a ampliação das capacidades de uso da língua(gem) tanto na leitura como em produção, configurando-se em práticas situadas de língua(gem).

Em análise, observamos discursivamente o direcionamento para as práticas pedagógicas do componente curricular de Língua Portuguesa, já demonstrados nos

documentos oficiais anteriores à BNCC (2018). Assim, a perspectiva pedagógica para o trabalho com a língua(gem) se mantém permeada pelas práticas de língua(gem) que se referenciam nos eixos de integradores da que **oralidade**, **leitura/escuta**, **produção** (escrita e multissemiótica) e **análise linguística/semiótica**, configurando-se em práticas de língua(gem) situadas.

Essa articulação entre os eixos que se constituem nas práticas de língua(gem) reverberam-se no ensino a partir da Metalinguística presente nas inteligibilidades do Círculo. Para o Círculo, a Metalinguística é entendida como “um estudo [...] daqueles aspectos da vida do discurso que ultrapassam – de modo absolutamente legítimo – os limites da linguística.” (Bakhtin (Volochínov), 2014 [1929], p. 207). Assim, o estudo Metalinguístico deve contemplar sim a materialidade linguística do discurso, mas precisa observar os aspectos extraverbais que compreendem o discurso.

Manifestamos também as forças centrífugas relacionadas aos multiletramentos, como já argumentamos nos excertos anteriores, pois os direcionamentos do componente de Língua Portuguesa trazem as práticas de língua(gem) do universo digital, atualizando as novas formas de interação no modo de vida contemporâneo, e que se reverberam nesses eixos integradores. Por exemplo, no eixo da **oralidade** no qual novos gêneros orais emergem a partir da cultura digital, como os *podcasts*. Assim, esse eixo que antes se situava mais nos gêneros cotidianos começa a ampliar-se e encontrar novas configurações nas práticas discursivas.

A **leitura/escuta** situa-se de maneira semiótica no discurso da BNCC (2018), separadas por uma barra. Estas referências enunciam processos e práticas linguísticas distintas, mas que se interpenetram, estando imbrincadas e inter-relacionadas aos outros eixos, como o da **oralidade** e da **produção**.

O eixo de **produção**, antes entendido como produção textual, agora se encontra grifado textualmente e ao seu lado as referências: **escrita** e **multissemiótica**. Isso nos remete a uma ampliação e atualização para essas práticas de língua(gem) que, na atualidade, podem demandar de ferramentas tecnológicas na produção textual, na qual a língua(gem) híbrida se faz mais presente, assim como de novos processos de elaboração e produção com a língua(gem) que se tornaram múltiplos e, por conseguinte, multissemióticos.

Outra referência importante situa-se na análise linguística/semiótica, pois discursivamente a BNCC (2018) enuncia que a PAL/S “**envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses**” observando assim conhecimentos linguísticos, textuais, discursivos, organização e outras

semioses, o que reverbera para um direcionamento pedagógico que busque desvencilhar-se da tradição gramatical que ainda se mostra muito saliente no contexto das aulas de Língua Portuguesa. Reforçando essa argumentação, a BNCC nesta enunciação discursiva em análise aponta que “**estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo**”, mas sim ensinados a partir de uma perspectiva reflexiva sobre o uso da língua(gem), ampliando capacidades de uso da língua(gem) a partir de práticas situadas, pois estas se tornam significativas aos escolares, sujeitos da língua(gem) e da aprendizagem.

Cabe mencionar ainda a referência **capacidades**, pois estas novamente remetem às competências e habilidades, denotando que os sujeitos da aprendizagem, a partir de práticas situadas de língua(gem) e, portanto, significativas, ampliarão essas capacidades, direcionado o olhar analítico para o desenvolvimento de habilidades e competências que se configuram na ênfase do projeto político educacional, mas servindo a propósitos variados e não a uma formação humana integral e crítica.

Dessa forma, notamos que o excerto em tela apresenta os eixos integradores para a proposta pedagógica nas aulas de Língua Portuguesa, mas não os conceitua, como o eixo da oralidade e da leitura/escuta, de modo que ainda não é possível perceber a ancoragem metodológica e teórica que está discursivizada; entretanto, para os eixos da análise linguística e da produção, já se encontram delineamentos que direcionam o professor, potencial leitor da BNCC, para um prévio entendimento sobre produção e sobre a análise linguística semiótica.

Diante destes expostos, embora não muito elucidativa discursivamente, a enunciação discursiva em análise aponta para os direcionamentos com o trabalho pedagógico a partir de **quatro eixos** norteadores, como já preconizavam outros documentos oficiais, e antecipa algumas reflexões sobre o ensino da língua(gem) como quando aponta a aponta enquanto **sistema** na análise **linguística/semiótica**, e esclarece o caminho pedagógico a partir destes eixos em práticas de língua(gem) situadas a partir da língua em **uso**, contemplando a **perspectiva reflexiva**, ao mesmo tempo em que implicitamente aponta para o inter-relacionamento entre as práticas.

A partir da enunciação, alguns entrelugares e desconfortos começam a emergir, afinal se a perspectiva linguística se baseia nos postulados do Círculo, por que encontramos textualmente discursivizadas as referências **sistema** de escrita e **sistema de língua** se a perspectiva é o entendimento da língua(gem) como interação? Acreditamos que essas lacunas serão preenchidas no decorrer da linearidade discursiva da BNCC (2018), mas fica o registro

e o desconforto nesse **entrelugar** discursivo que por ora parece estar reverberando vozes em embate a partir das forças centrípetas e centrífugas nesta arena de luta na qual se configura o discurso da BNCC (2018).

Frente a essas considerações, emerge na linearidade discursiva o excerto 47, a seguir:

EXCERTO 47

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (BNCC, Brasil, 2018, p. 71).

Em paráfrase, o excerto situa o eixo da leitura, destacando neste as práticas de língua(gem) a partir da interação ativa de um leitor/ouvinte/espectador com os mais variados gêneros, sejam escritos, orais, multissemióticos, assim como também da interpretação deste interlocutor. Como exemplos, enuncia a fruição estética, a pesquisa para embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos, para ampliação do conhecimento, para discussão e debates sobre temas sociais, para sustentar uma reivindicação, para argumentação e para ampliação de conhecimentos, dentre outras. Ainda ressalta a leitura não somente para o texto escrito, mas amplia também para imagens estáticas, imagens em movimento, som, enfim, tudo aquilo que acompanha e significa em gêneros.

Em análise à enunciação, destacamos que o eixo da leitura abarca práticas de língua(gem) que envolvem um **leitor/ouvinte/espectador** e uma interação ativa com um texto, que pode ter características simples ou múltiplas. Compreendemos a leitura como um processo que demanda um esforço cognitivo para a interação com o texto, de modo que o leitor/ouvinte/espectador possa construir sentidos e assim dar significação ao texto. Desse modo, destacamos com base no Círculo que:

Qualquer fenômeno, nós, de alguma forma, o interpretamos, ou seja, o incluímos não só na esfera da existência espaço-temporal, mas também na esfera semântica. Essa interpretação compreende também um elemento de apreciação. (Bakhtin, 2014 [1975], p. 361, grifo do autor).

Assim, destacamos as práticas de leitura a partir do viés social e dialógico nos processos que a envolvem. Metodologicamente, observamos as práticas de leituras a partir de sociocognição, partindo da interação com o texto a compreensão leitora, ou seja, a construção

de sentidos estará vinculada a valores e ideologias que se apresentam nas esferas sociais e que se refletem verbo-ideologicamente nos textos, sendo estes escritos, orais ou multissemióticos. Assim, observamos que as práticas de leitura direcionam a uma interlocução que se estabelece entre interlocutores como leitor/ouvinte/espectador, mas também ao autor, que tem ali situado o seu discurso, auxiliando assim a lente dialógica na interligação entre mim e o outro, ou seja, a enxergar dialogicamente o outro de si mesmo (Bakhtin, 2011 [1979]).

Nessa perspectiva, salientamos que o eixo integrador da leitura na BNCC (Brasil, 2018) explicita-se a partir da perspectiva enunciativo-discursiva de língua(gem), seguindo os direcionamentos oficiais precedentes como as DCN, que já apontavam esse caminho. Observamos um direcionamento ao entendimento do texto enquanto gênero discursivo, ou enunciado concreto, situado e constituído dialogicamente em contextos sócio-históricos, pois essa perspectiva é a que se coaduna com a concepção adotada, apesar de o termo texto aparecer em sentido confuso nas enunciações expostas sobre o eixo da leitura.

Ao apresentar exemplos de leituras como a **leitura para fruição estética** de textos e obras literárias ou **leitura para pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos**, salientamos a leitura enquanto trabalho cognitivo que, por meio da interação do interlocutor com o texto-enunciado, trará a construção de sentidos e, por conseguinte, o entendimento e a interpretação do texto. Assim, destacamos que a BNCC (2018) foge da concepção de leitura como decodificação (embora possamos encontrar processos de decodificação) porque aponta para outros elementos e processos cognitivos, quando direciona suas considerações para a compreensão do texto/enunciado enquanto gêneros que circulam nas esferas de atividades humana, a partir da interação, trazendo um olhar mais inovador para o trabalho com as práticas de leitura e fugindo da prática tradicional do texto como pretexto para o ensino de Língua Portuguesa (Menegassi, 2019).

Desse modo, o excerto em análise aponta para a leitura como um processo que demanda de outros para se concretizar, pois no trabalho cognitivo de compreensão e construção de sentidos, são necessários outros processos cognitivos como decodificação, reconhecimento, inferenciação e construção de sentidos, repertório prévio que em sincronia resultarão na compreensão e interpretação. Assim, observamos a partir do excerto na discursivização da BNCC (2018) aspectos teórico-metodológicos sobre as práticas de língua(gem) que dialogam com a perspectiva do Círculo, compreendendo a língua(gem) como sociointeração e o entendimento de texto-enunciado segundo a perspectiva dos gêneros discursivos. Entretanto, encontramos caminhos de outras perspectivas teóricas, pois o processo de leitura é amplo e as discursivizações no excerto 47 não são claras sobre isso.

Apenas apontam que **a leitura é tomada em um sentido mais amplo**, mas na sequência discursiva, aponta que a leitura não abrange somente textos escritos, mas também imagens estáticas (**foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama**), em movimento (**filmes, vídeos, etc.**) e sons (**música**) que trazem inquietações sobre o entendimento da BNCC a respeito da leitura e sua conceituação. Esse **entrelugar** discursivo parece-nos muito relevante para o entendimento e direcionamento pedagógico com as práticas de leituras. Cabe salientarmos outro **entrelugar** discursivo na enunciação do excerto em tela que aponta a referência **texto** para **tudo** que pode ser cossignificado, de modo que a leitura aqui enunciada é um processo sociocognitivo que abarca **textos** ou **tudo** que possa ser **cossignificado** e, por consequência, todas as implicações que os termos “tudo” e “texto” na enunciação do excerto 47, carregam.

Cabe mencionarmos também outro **entrelugar** discursivo, quando o excerto anterior referencia o eixo integrador como **leitura/escuta**, mas que ao discursivizar sobre o eixo e sobre as práticas de leitura, não esclarece sobre a escuta e nem sequer a menciona, tratando nominalmente no início da enunciação como o **eixo leitura**, sendo que a única referência à **escuta** se dá quando menciona os interlocutores com o signo **ouvinte**. **Nessa direção, sobre a escuta, destacamos o papel de interlocução com a autoria, pois nas práticas de língua(gem) leitoras**, o leitor reconstrói o sentido, ou seja, a intenção do autor, construindo a significação do texto, de modo que o processo de interlocução entre o autor e o leitor configura várias possibilidades de leitura (Geraldí, 1997 [1991]).

Diante desses expostos, seguimos com as enunciações na sequência linear da BNCC (2018), na qual consta um quadro⁵⁷ que direciona ao tratamento das práticas de língua(gem) leitoras e que compreendem dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, elencando oito dimensões apresentadas, bem como apontam para as habilidades que essa dimensão abarca, como destacamos nos excertos 48, em análise a seguir.

EXCERTO 48

Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana/

- *Relacionar o texto com suas condições de produção, seu contexto sócio-histórico de circulação e com os projetos de dizer: leitor e leitura previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas em jogo, papel social do autor, época, gênero do discurso e esfera/campo em questão etc.*
- *Analisar a circulação dos gêneros do discurso nos diferentes campos de atividade, seus usos e funções relacionados com as atividades típicas do*

⁵⁷ Este quadro “O tratamento da Leitura na BNCC” encontra-se destacado na página 71 desta tese.

campo, seus diferentes agentes, os interesses em jogo e as práticas de linguagem em circulação e as relações de determinação desses elementos sobre a construção composicional, as marcas linguísticas ligadas ao estilo e o conteúdo temático dos gêneros.

- *Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hiperídia e do surgimento da Web 2.0: novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), novas formas de interação e de compartilhamento de textos/ conteúdos/informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos.*

- *Fazer apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas, dentre outras, envolvidas na leitura crítica de textos verbais e de outras produções culturais. (BNCC, Brasil, 2018, p. 72).*

A partir do excerto decomposto do quadro sobre o inter-relacionamento das dimensões nas práticas leitoras, evidenciamos que a primeira coluna aponta para dimensão e o tratamento das práticas de linguagens que envolvem a leitura, enquanto na segunda coluna encontramos descritas habilidades que se refletem a partir do uso da língua(gem) e da reflexão sobre ela.

Desse modo, destacamos em análise que a dimensão da prática de leitura enunciada aponta para a **reconstrução e reflexão**, destacando **as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros** e que circulam em **diferentes esferas** de atividades humanas. Assim, textualmente encontramos uma separação conceitual entre texto e gênero, transparecendo perspectivas teóricas diferentes, nas quais o gênero enquanto texto-enunciado situa-se na perspectiva do Círculo e a referência **texto** parece remeter a uma tipologia de textos advindas da teoria clássica dos gêneros literários, ou da linguística textual, mas fica explícito no entretecer discursivo que na enunciação exposta no excerto 48, **texto** e **gênero** situam-se em perspectivas teóricas diferentes, destacando assim um **entrelugar** discursivo, a partir da construção textual.

No que concerne às habilidades descritas no inter-relacionamento com a dimensão leitora, observamos que estas apontam para a importância do reconhecimento cronotópico e, por conseguinte, do contexto sócio-histórico, das condições de produção e de circulação, assim como aspectos composicionais e de estilo que configuram o gênero discursivo, assim como os modos de produção e circulação que englobam os gêneros. Desse modo, filia-se à perspectiva teórica do Círculo e a uma proposta pedagógica de reflexão sobre o uso da

língua(gem) a partir dos gêneros discursivos e à teoria dos multiletramentos a partir das TDIC, ressaltando-se os gêneros digitais. Enfatiza-se também as multissemos trazidas a partir dos gêneros digitais e os multiletramentos, que mostram as forças centrífugas da inovação nos direcionamentos das práticas de leitura.

As outras dimensões leitoras que se apresentam no quadro seguem o mesmo caminho e apontam, a partir da perspectiva reflexiva da língua(gem) em uso, para um embasamento teórico-metodológico sobre os gêneros discursivos, assim como para os aspectos dialógicos no processo de leitura, como se observa no excerto 48 que também dialoga com essa dimensão exposta no excerto 49, que enuncia:

EXCERTO 49

Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana/

• Analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais, blogs/microblog, sites e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como: comentário, carta de leitor, post em rede social³³, gif, meme, fanfic, vlogs variados, political remix, charge digital, paródias de diferentes tipos, vídeos-minuto, e-zine, fanzine, fanvídeo, vidding, gameplay, walkthrough, detonado, machinima, trailer honesto, playlists comentadas de diferentes tipos etc., de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital. (BNCC, Brasil, 2018, p. 72).

A partir do excerto, observamos como dimensão para a prática de língua(gem) leitora a reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos diferentes gêneros, ressaltando também os gêneros da cultura digital e sua circulação. Para essa dimensão, as habilidades descritas denotam para o reconhecimento das vozes presentes no gênero discursivo por meio de referências linguísticas e de marcas de intertextualidade e interdiscursividade, assim como a ampliação da compreensão dos gêneros da cultura digital, destacando-se uma postura mais crítica a partir do ponto de vista ético, estético e político nas práticas leitoras.

Cabe reenunciarmos também sobre a expressividade que se apresenta nos gêneros discursivos que envolvem as práticas leitoras de língua(gem), pois entendemos a expressividade como uma “relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e com o sentido do enunciado” (Bakhtin, 2011 [1979], p. 289. Assim, no processo de leitura que envolve a expressividade, também se refletem e refratam na

materialidade discursiva os recursos lexicais, gramaticais e composicionais do texto-enunciado (Bakhtin, 2011 [1979]).

A partir dessas observações, notamos que a enunciação apresentada no excerto em tela dialoga com a primeira dimensão e compartilha posicionamentos teórico-metodológicos semelhantes uma vez que também se posiciona a partir dos gêneros do discurso e da perspectiva dos multiletramentos, mantendo também aquele problema conceitual em referir-se a texto enquanto tipologia textual e não observando o texto-enunciado enquanto enunciado concreto, situado e constituído dialogicamente, configurando-se no gênero discursivo. Assim, evidenciamos que essa dimensão das práticas leitoras se coaduna com a perspectiva do Círculo, reforçando-se os gêneros do discurso, a dialogia, a intertextualidade e a interdiscursividade que também balizam as inteligibilidades do Círculo.

Na sequência linear das enunciações a partir do quadro, encontramos as outras dimensões leitoras e as habilidades presentes nessa interligação com o uso e a reflexão, apontando para uma perspectiva sociocognitiva, como pode ser observado pela utilização de verbos que descrevem as habilidades, marcando processos cognitivos como identificar, estabelecer relações, refletir, etc. Do mesmo modo, encontramos mobilizações teóricas que denotam processos como a intertextualidade, interdiscursividade, a dialogia, o processo inferencial, a coesão, relação de sentidos e a progressão, que apontam para inteligibilidades teóricas e metodológicas da linguística textual, da psicolinguística e dos direcionamentos do Círculo de Bakhtin, principalmente a partir da concepção dos gêneros discursivos.

A partir desses expostos e seguindo a linearidade discursiva, emerge o próximo excerto, em análise:

EXCERTO 50

Como já ressaltado, na perspectiva da BNCC, as habilidades não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. Daí que, em cada campo que será apresentado adiante, serão destacadas as habilidades de leitura, oralidade e escrita, de forma contextualizada pelas práticas, gêneros e diferentes objetos do conhecimento em questão (BNCC, Brasil, 2018, p. 75).

A partir do olhar para o excerto 50, salientamos o apontamento para a progressão do desenvolvimento de habilidades leitoras nos sujeitos da aprendizagem, a partir de gêneros que circulam em diversos campos da atividade humana, de maneira que a BNCC (2018) apresentará de forma contextualizada essas habilidades para as práticas de língua(gem) a

partir dos gêneros discursivos, enfatizando os diferentes objetos do conhecimento e inter-relacionamento entre eles.

Em análise, observamos que o excerto dialoga com os excertos anteriores sobre a leitura que apontaram sobre o uso e a reflexão e o seu inter-relacionamento com as dimensões das práticas de língua(gem) que permeiam a leitura, a partir de variados gêneros discursivos, acentuando a perspectiva do Círculo acerca do plurilinguismo, quando aponta a diversidade de gêneros. A enunciação ainda direciona que na progressão textual, apresentará mais a frente, de forma sistematizada, os gêneros e as habilidades demandadas a partir das práticas de língua(gem).

Desse modo, destacamos que a perspectiva que a BNCC (2018) enuncia em sua discursivização do excerto em tela situa-se a partir do desenvolvimento de habilidades de modo progressivo nos sujeitos da aprendizagem e abarca variados gêneros que circulam nos campos de atividade humana — as esferas sociodiscursivas na perspectiva do Círculo de Bakhtin, mas também a aspectos relacionados à perspectiva da linguística textual em que “compreender bem um texto não é uma atividade natural nem uma herança genética; nem uma ação individual e isolada do meio e da sociedade em que se vive. Compreender exige habilidade, interação [autor-texto-leitor] e trabalho” (Marcuschi, 2008, p. 229-230).

Cabe mencionarmos que o conceito de leitura ainda não se faz claro, carregando vertentes teóricas em diálogo como a linguística textual, com os gêneros discursivos e com processos cognitivos que permeiam a leitura desde a decodificação, até aqueles mais especializados como a inferenciação, entretanto fica clara a perspectiva da língua(gem) como interação social.

Nesta lógica, emerge na linearidade discursiva o próximo excerto em diálogo.

EXCERTO 51

A demanda cognitiva das atividades de leitura deve aumentar progressivamente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Esta complexidade se expressa pela articulação:

- da diversidade dos gêneros textuais escolhidos e das práticas consideradas em cada campo;*
- da complexidade textual que se concretiza pela temática, estruturação sintática, vocabulário, recursos estilísticos utilizados, orquestração de vozes e linguagens presentes no texto;*
- do uso de habilidades de leitura que exigem processos mentais necessários e progressivamente mais demandantes, passando de processos de recuperação de informação (identificação, reconhecimento, organização) a processos de compreensão (comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferência) e de reflexão sobre o texto (justificação, análise, articulação, apreciação e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas);*

- *da consideração da cultura digital e das TDIC;*
- *da consideração da diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas, a literatura infantil e juvenil, o cânone, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, as culturas juvenis etc., de forma a garantir ampliação de repertório, além de interação e trato com o diferente. (BNCC, Brasil, 2018, p. 75).*

Em paráfrase, o excerto aponta para o trabalho cognitivo com a leitura que deve ir aumentando progressivamente desde os Anos Iniciais até o Ensino Médio, e justifica esse direcionamento pela articulação da diversidade de gêneros textuais, pela complexidade textual como a temática, estruturação sintática, vocabulário, etc., assim como o uso de habilidades que demandam processos mentais e progressivos como os de recuperação de informações, de compreensão e de reflexão sobre o texto. Esses processos devem contemplar a cultura digital e as TDIC, assim como a diversidade cultural, abrangendo todas as formas de expressão, das mais simples até as mais eruditas, para que assim haja ampliação de repertório e interação com o diferente.

Em análise discursiva ao excerto 51, observamos ampla e múltipla demanda no desenvolvimento de habilidades por meio das interações por meio das práticas de língua(gem) com a leitura a partir dos gêneros discursivos que precisam ser contempladas progressivamente na escola, para o aumento e potencialização do trabalho cognitivo nos sujeitos da aprendizagem.

Até mesmo porque a ampliação dos letramentos de leitura aumenta o repertório de conhecimentos, não somente no componente de Língua Portuguesa, mas também em todos os componentes curriculares, pois é por meio da prática de leitura e dos seus processos que os sujeitos da aprendizagem interagem e constroem conhecimento. Ao mesmo tempo, é a partir dos letramentos na/sobre a leitura que o leitor vai potencializando sua construção de sentidos sobre o extraverbal, os implícitos e as vozes, presentes no texto, a partir da entonação e do tom volitivo que se faz presente no discurso, pois “o vínculo entre a enunciação, sua situação e o seu auditório se estabelece, sobretudo, pela entonação” (Volochínov, 2013 [1925/1930], p. 174). Assim, destacamos que a entonação mostra a relação entre o dito e o não-dito, denotando para o vínculo que se estabelece no discurso entre o verbal e o extraverbal presente na materialidade discursiva (Volochínov, 2013 [1925/1930]).

Desse modo, observamos que o trabalho com a leitura perpassa o desenvolvimento físico e cognitivo dos educandos, pois se inicia desde os Anos Iniciais e vai aumentando progressivamente na medida em que esses sujeitos da aprendizagem também vão se devolvendo e crescendo, pois este público alvo, os escolares, são sujeitos em

desenvolvimento e em formação tanto física quanto cognitiva, de modo que os processos interacionais com as práticas de leitura precisam respeitar e considerar essas características no trabalho com as práticas de língua(gem) que permeiam a leitura. Esse direcionamento remete-nos aos postulados da psicologia e psicolinguística, assim como os estudos que envolvem a cognição humana e os letramentos, refletindo e reverberando nos direcionamentos pedagógicos da aprendizagem, a partir das práticas de língua(gem) permeadas pela leitura.

Observamos sobre as articulações com a **complexidade textual que se concretiza pela temática, estruturação sintática, vocabulário, recursos estilísticos utilizados, orquestração de vozes e linguagens presentes no texto**, pois encontramos aqui evidências para o termo **texto** tão mencionado nas enunciações sobre a leitura. Nestas menções, observa-se um direcionamento para o termo, enquanto texto-enunciado, mas que carrega também características e influências de abordagens linguísticas como a linguística textual e até mesmo os reflexos de um ensino baseado na tradição, que observa o texto a partir de critérios de estrutura sintática. Assim, destacamos na própria enunciação discursiva um embate de forças no próprio entendimento quando discursiviza a **referência texto**.

Salientamos também que o conceito de leitura se mostra mais claro, pois afirma que as habilidades para a leitura **exigem processos mentais necessários e progressivamente mais demandantes**, passando de processos de **recuperação de informação** (identificação, reconhecimento, organização) a **processos de compreensão** (comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferência) e de **reflexão sobre o texto** (justificação, análise, articulação, apreciação e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas), assim podemos inferenciar que a leitura abrange processos mentais, portanto cognitivos, como o de recuperação de informação, de compreensão e de reflexão. Desse modo, a enunciação denota que a leitura se configura em processos cognitivos interacionais da língua(gem).

Outro aspecto pertinente na enunciação diz respeito aos multiletramentos da cultura digital e as TDIC, pois adquirem muita relevância na contemporaneidade, por configurar-se em um novo cronotopo em que novos modos de ler, compreender, interpretar e ressignificar demandam.

Salientamos ainda em relação ao excerto 51 os direcionamentos pedagógicos com as práticas de língua(gem) que envolvem a leitura, contemplando a grande **diversidade cultural** a partir de produções e de múltiplas formas de expressão, pois isso possibilita a ampliação de repertório, além de interação e **trato com o diferente**, que são demandas da educação contemporânea e do projeto político educacional que se enuncia na BNCC (2018).

Na sequência linear da BNCC, apontamos o próximo excerto em análise:

EXCERTO 52

A participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura. Por conta dessa natureza repertorial, é possível tratar de gêneros do discurso sugeridos em outros anos que não os indicados. Embora preveja certa progressão, a indicação no ano visa antes garantir uma distribuição adequada em termos de diversidades. Assim, se fizer mais sentido que um gênero mencionado e/ou habilidades a ele relacionadas no 9º ano sejam trabalhados no 8º, isso não configura um problema, desde que ao final do nível a diversidade indicada tenha sido contemplada (BNCC, Brasil, 2018, p. 75-76).

Em paráfrase ao excerto, enunciamos que as atividades em leitura, de maneira progressiva, possibilitam uma ampliação do repertório e de experiências com práticas de língua(gem) por meio dos gêneros, potencializando os conhecimentos prévios diante de novos textos. Desse modo, é possível considerar na prática pedagógica outros gêneros, além dos indicados de acordo com os anos/séries sugeridos pela BNCC (2018), caso se faça necessário.

Em análise discursiva, observamos uma enunciação que direciona o trabalho com os gêneros, mas não a limita a somente aqueles indicados no documento para cada ano série, de modo que no planejamento pedagógico o professor pode incluir outros gêneros no currículo, mas observando a progressão e a diversidade contemplada. Assim, observamos como um ponto positivo o trabalho com outros gêneros que não estejam contemplados na BNCC (2018), pois isso traz mais liberdade ao trabalho pedagógico e também favorece as peculiaridades que se encontram na sala de aula e até aspectos sociais e regionais quando se trabalha com gêneros que são significativos nas interações sociais dos educandos. Desse modo, observamos aqui a força centrífuga da mudança, externalizando vozes que contemplam o fazer pedagógico na sala de aula.

Nessa direção, observando o papel crucial das práticas de língua(gem) leitoras na escola, salientamos que a **progressão** a partir de gêneros no trabalho com a Língua Portuguesa se mostra pertinente, mas levando-se em conta que a escola é um lugar de leitura em que circulam muitos gêneros nos outros componentes curriculares, faz sentido certa liberdade no currículo ao contemplar outros gêneros e, por conseguinte, o **plurilinguismo** presente no Círculo, que demande outras habilidades e outros processos e habilidades na leitura.

Como marcas textuais para a análise, destacamos as referências **repertório de experiências** e **natureza repertorial** da leitura, que denotam para a ampliação do repertório de conhecimentos que a leitura propicia aos sujeitos da aprendizagem, configurando-se em

conhecimentos prévios para novas leituras, sendo esse em nosso olhar um dos objetivos das práticas com a leitura. Por fim, a referência aos **gêneros do discurso** que novamente reafirma e reenuncia o trabalho das práticas de língua(gem), e nesse caso a leitura, a partir dos gêneros, perspectiva essa que nos remete às proposições teórico-metodológicas do Círculo de Bakhtin.

Na sequência discursiva, destacamos o excerto 53:

EXCERTO 53

Durante a leitura, as habilidades operam de forma articulada. Dado o desenvolvimento de uma autonomia de leitura em termos de fluência e progressão, é difícil discretizar um grau ou mesmo uma habilidade, não existindo muitos pré-requisitos (a não ser em termos de conhecimentos prévios), pois os caminhos para a construção dos sentidos são diversos. O interesse por um tema pode ser tão grande que mobiliza para leituras mais desafiadoras, que, por mais que possam não contar com uma compreensão mais fina do texto, podem, em função de relações estabelecidas com conhecimentos ou leituras anteriores, possibilitar entendimentos parciais que respondam aos interesses/objetivos em pauta. O grau de envolvimento com uma personagem ou um universo ficcional, em função da leitura de livros e HQs anteriores, da vivência com filmes e games relacionados, da participação em comunidades de fãs etc., pode ser tamanho que encoraje a leitura de trechos de maior extensão e complexidade lexical ou sintática dos que os em geral lidos. (BNCC, Brasil, 2018, p. 76).

Em paráfrase ao excerto, observamos que no processo de leitura, as habilidades operam de maneira articulada. Então, esses processos, dada a autonomia de leitura, em termos de fluência e progressão, não podem ser mensurados, de modo que não há muitos pré-requisitos a não ser, observando os conhecimentos prévios, aqueles acessados para a construção de sentidos, que é individual. A motivação para a leitura pode vir de um tema que a mobiliza, ou então, uma leitura mais desafiadora, que demanda uma compreensão mais complexa, em função das relações estabelecidas com leituras anteriores, com entendimentos, com os interesses e objetivos de cada leitor. A enunciação ainda aponta a motivação leitora a partir de interesses dos educandos como jogos, filmes, etc. que podem ampliar até o tamanho da leitura, conduzindo à leitura de trechos de maior extensão e complexidade lexical ou sintática.

Em análise ao excerto 53, observamos que a leitura é um processo muito complexo, que demanda outros processos, bem como o desenvolvimento de habilidades cognitivas que operam articuladamente. Então, na escola é preciso trabalhar o desenvolvimento e a autonomia dos leitores na busca de maior fluência, maior progressão, com maior grau de dificuldades de maneira gradativa, para que se desenvolvam mais habilidades de letramentos leitores, que contribuam na construção de sentidos e em novas leituras, pois a construção de

sentidos não é fixa, é individual. Desse modo, é não reiterável e pertence ao enunciado como um todo, porque é construído socialmente a partir das interações sociais (Bakhtin (Volochínov), 2014 [1929]).

Assim, o excerto aponta para a motivação dos educandos com as práticas de leitura, para que se mobilizem os sujeitos da aprendizagem com leituras desafiadoras, com diversidade de gêneros, que demandem compreensão mais refinada do texto. Desse modo, ampliando as relações com o conhecimento, com leituras anteriores, buscando com isso o desenvolvimento e o hábito de práticas de língua(gem) que envolvam a leitura, para a ampliação dos conhecimentos e habilidades a partir de um modelo pedagógico reflexivo.

Cabe mencionarmos também a partir da perspectiva do Círculo sobre as observações referentes ao discurso do outro, pois nas práticas com a leitura as palavras de outrem carregam discursos outros que se ressignificam a partir da construção de sentidos através da leitura (Bakhtin (Volochínov), 2014 [1929]).

Em relação às marcações textuais, a referência ao **encorajamento** para a leitura de **trechos de maior extensão** chama a atenção, pois remete à motivação que o componente curricular de Língua Portuguesa demanda para o trabalho e direcionamento para as práticas de língua(gem) leitoras. Progressivamente, os alunos precisam ler gêneros mais longos, diversos e complexos.

Com relação às forças e embate, observa-se que, no eixo da leitura, há um embate de força, que discursivamente busca desviar-se de práticas tradicionais para outras mais significativas de língua(gem) com a leitura, acentuando assim um discurso de inovação para com a leitura. Desse modo, o eixo aponta as práticas de leitura na sala de aula como uma prática de língua(gem) que se direciona para além do uso do texto, sincronizando com o cronotopo atual dos gêneros no universo digital.

Diante desses expostos, compreendemos que as práticas de leitura da BNCC (2018) trazem inteligibilidades em diálogo, destacando-se a sociocognição, o processo inferencial e os multiletramentos, a psicolinguística e a linguística textual, aliadas ao entendimento do Círculo de Bakhtin sobre os gêneros e as esferas de comunicação humana, observando-se as esferas de atividades humanas que salientam as práticas sociais de interação, como também situam a perspectiva do interacionismo e do dialogismo. Entretanto, para um leitor mais leigo, nas enunciações sobre o eixo da leitura encontram-se direcionamentos que denotam para o trabalho com as práticas de língua(gem) leitoras, sem desvelar o aporte teórico, sem revelar caminhos, denotando um projeto de dizer, talvez ainda inconcluso.

Na sequência linear das discursivizações da BNCC (2018), encontram-se as enunciações sobre o eixo norteador produção (escrita e multissemiótica), de modo que sobre esse tema emergem as análises a seguir, a partir do excerto 54:

EXCERTO 54

O Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo, construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heroínas ou de vilões ou vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica; comentar e indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas ou de playlists comentadas; descrever, avaliar e recomendar (ou não) um game em uma resenha, gameplay ou vlog; escrever verbetes de curiosidades científicas; sistematizar dados de um estudo em um relatório ou relato multimidiático de campo; divulgar conhecimentos específicos por meio de um verbete de enciclopédia digital colaborativa; relatar fatos relevantes para a comunidade em notícias; cobrir acontecimentos ou levantar dados relevantes para a comunidade em uma reportagem; expressar posição em uma carta de leitor ou artigo de opinião; denunciar situações de desrespeito aos direitos por meio de fotorreportagem, fotodenúncia, poema, lambe-lambe, microrroteiro, dentre outros. (BNCC, Brasil, 2018, p. 76).

Em paráfrase ao excerto 54, destacamos enunciações que apontam sobre a explanação do eixo da Produção de Textos, direcionando para as práticas de língua(gem) pertinentes à interação e à autoria de textos escritos, orais e multissemióticos com suas finalidades e intenções enunciativas relativas ao projeto de dizer. Nessa perspectiva, o excerto aponta para a produção que pode ser oral, escrita ou multissemiótica e relata alguns exemplos como a narração de forma crítica, lírica ou bem-humorada, e recomendando alguns gêneros discursivos como a crônica, o almanaque, o *gameplay*, o *vlog*, a escrita de curiosidades científicas, e até mesmo a foto-denúncia e a foto-reportagem.

A partir das enunciações do excerto 54, algumas análises relacionadas à perspectiva do Círculo emergem nos direcionamentos para o componente curricular de Língua Portuguesa nas práticas que envolvem a produção de textos. Destas destacamos as práticas de língua(gem), a partir da produção de texto, com ênfase para a **interação e a autoria**, seja esta individual ou coletiva, a partir da produção de textos escritos, orais e multissemióticos. Isso se dá porque todo discurso se direciona a outrem, mas como ato responsivo demanda uma resposta, assim é inacabado e sempre demanda do outrem, assim como as nuances dos atos de fala que emergem a partir da autoria (Bakhtin, 2014 [1975]).

O excerto 54 traz, em seu bojo enunciativo, o reconhecimento de que a produção de textos expressa ou se direciona a uma variedade de projetos de dizer, emitindo uma diversidade de finalidades e projetos discursivos. Tem-se como exemplo a produção de um gênero almanaque cultural, a narração de fatos cotidianos, assim como os gêneros da esfera jornalística, etc. Os direcionamentos relativos à produção textual também orientam para a questão ideológica presente nos textos a partir da expressão de opiniões e posições axiológicas. Isso porque o texto enquanto enunciado-concreto na língua(gem) viva é a forma na qual se refletem e refratam as valorizações e axiologias presentes na sociedade por meio da ideologia que se apresenta nos signos (Bakhtin (Volochínov), 2014 [1929]; Medviédev, 2012 [1928]).

Assim, observamos, a partir do excerto em tela, que em uma formação crítica, participativa e reflexiva, os gêneros destacados como artigo de opinião ou foto-denúncia, mostram um direcionamento para a expressão de textos na escola que buscam o engajamento do sujeito da língua(gem) e da aprendizagem com as suas comunidades de práticas discursivas nas suas esferas de interação social, desse modo atuando por meio da língua(gem) de uma forma cidadã, emancipadora e participativa, coadunando-se com a proposta que conduz a perspectiva sócio-interacionista e a uma proposta pedagógica na perspectiva histórico-crítica.

Com relação às marcações aos elementos da língua para a construção de sentidos, salientamos a referência do **respeito aos direitos**, assim como da denúncia, por meio das produções discursivas textuais, em que o papel da língua(gem) se amplia na perspectiva crítica em que a produção de textos remete a competências direcionadas também à defesa dos direitos e na promoção da justiça social. Assim, destaca-se discursivamente a dimensão valorativa do enunciando, ressaltando a sua não neutralidade discursiva (Bakhtin, 2011 [1979]).

Diante dessas considerações, observamos que as proposições sobre texto se coadunam com a perspectiva de Bakhtin a partir do entendimento de gênero enquanto texto-enunciado e com as suas características dialógicas que o acompanham desde ideologia e valoração até às formas estáveis que compõem o gênero, como o estilo, a composição e o tema. Entretanto, merece mencionarmos que inicialmente no excerto 45, que apresentava os eixos temáticos, encontramos a referência ao eixo como **produção (escrita, multissemiótica)** e no entretecer textual do eixo, enunciado no excerto 54, em análise, encontramos a referência **produção de textos**, evidenciando **os orais, escritos e multissemióticos**, direcionando-nos para um **entrelugar** discursivo em que as referências produção (escrita/multissemiótica) por suas características ideológicas-valorativas remetem a competências e habilidades específicas

que direcionam ao fazer, enquanto a referência produção de textos traz em seu bojo uma possibilidade interacional com o texto-enunciado que se amplia e ressignifica no discurso sobre as práticas de língua(gem) que envolvem a produção textual. Assim, ainda percebemos um embate de vozes, a partir da arena em que se constitui o discurso, no qual forças e vozes valorativas são percebidas no extraverbal e também no verbal das discursivizações da BNCC (2018).

Na sequência linear discursiva, situam-se enunciações a partir de um quadro já exposto e descrito no capítulo 02⁵⁸, que aponta para o inter-relacionamento com as práticas de língua(gem) que envolvem produção de textos inter-relacionadas com o uso e a reflexão na/sobre a língua(gem). Desse modo, não analisaremos discursivamente o quadro todo, pois já exprimimos uma análise prévia. Mas com o olhar dialógico, destacamos na sequência dois excertos desse quadro que apontam as diretrizes para essa inter-relação, uso e reflexão com as habilidades inter-relacionadas.

EXCERTO 55

Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana/

- *Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multisssemiose e características da conectividade (uso de hipertextos e hiperlinks, dentre outros, presentes nos textos que circulam em contexto digital).*
- *Analisar as condições de produção do texto no que diz respeito ao lugar social assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo; ao leitor pretendido; ao veículo ou à mídia em que o texto ou produção cultural vai circular; ao contexto imediato e ao contexto sócio-histórico mais geral; ao gênero do discurso/campo de atividade em questão etc.*
- *Analisar aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros propostos para a produção de textos, estabelecendo relações entre eles. (BNCC, Brasil, 2018, p. 77).*

Em paráfrase ao excerto, observamos a inter-relação de habilidades que se evidenciam na consideração e reflexão sobre as condições de produção, destacando textos de diferentes gêneros e diferente circulação, como a mídia. Desse modo, o excerto aponta para habilidades na segunda coluna que remetem aos diferentes contextos e situações sociais em quem são produzidos, destacando as multisssemioses e as características do universo digital, assim como os novos modos de produção e circulação desses gêneros como as características das mídias, hipermídias, os hipertextos e hiperlinks presentes nos textos digitais. Nessa

⁵⁸ O quadro se encontra na seção descritiva sobre a BNCC (2018), no capítulo 02, na página 78.

direção, também aponta para o contexto imediato e o contexto sócio-histórico mais geral, remetendo aos gêneros e suas dimensões de elaboração e produção do discurso, compreendendo as dimensões sociodiscursivas que se apresentam a partir do tema, da composição e do estilo, os quais são as características inerentes ao gênero. O excerto ainda aponta à análise e reflexão sobre a autoria, o leitor pretendido e as condições de produção.

Em análise a partir da discursivização do excerto 55, considerando a dimensão da reflexão sobre as condições de produção dos textos e a que rege a circulação dos diferentes gêneros nas mídias e campos de atuação de atividade humana, observamos uma interligação com as habilidades, destacando-se em verbos de ação que remetem de fato para a **reflexão e análise** dos aspectos que circundam a produção de textos, entendidos como gêneros, nos diferentes contextos e situações sociais, sejam sobre as condições de produção ou sobre os aspectos sócio-discursivos e temáticos.

Observamos nessa dimensão da reflexão as proposições do Círculo que envolvem o gênero, exteriorizando nas práticas de produção textual as inteligibilidades do Círculo a partir da dialogia e destacando o discurso como uma resposta ao outrem ou a si mesmo; a cronotopia com enfoque nas condições de produção; e o próprio entendimento de gênero, a partir de suas configurações sócio-discursivas, como as estilísticas, composicionais e temáticas enunciadas e reenunciadas nas proposições do Círculo (Bakhtin, 2014 [1975]; 2011 [1979]; Bakhtin (Volochínov), 2014 [1929]; Volochínov, 2013 [1925/1930]; Medviédev, 2012 [1928]).

Nesse sentido, em diálogo com o quadro sobre as inter-relações na prática de produção textual, destacamos o próximo excerto, desmembrando o quadro citado.

EXCERTO 56

Dialogia e relação entre textos/

- *Orquestrar as diferentes vozes nos textos pertencentes aos gêneros literários, fazendo uso adequado da “fala” do narrador, do discurso direto, indireto e indireto livre.*
- *Estabelecer relações de intertextualidade para explicitar, sustentar e qualificar posicionamentos, construir e referendar explicações e relatos, fazendo usos de citações e paráfrases, devidamente marcadas e para produzir paródias e estilizações, (BNCC, Brasil, 2018, p. 77)*

Em paráfrase ao excerto, observamos na primeira coluna a dimensão da dialogia e a relação entre textos, enquanto na segunda coluna apresentam-se as habilidades inter-relacionadas. Estas habilidades configuram-se na orquestração e articulação das diferentes vozes que se apresentam no texto-enunciado observando as posições do narrador, autoria.

Mas também a inter-relação com a intertextualidade denotando o caráter dialógico ao explicitar, sustentar e qualificar posicionamentos, construir e referendar explicações, salientando os usos de citações e paráfrases, marcando o discurso de outrem.

Em análise ao excerto 56, que descreve as habilidades para a produção de textos literários a partir da dimensão da dialogia, destacamos que o excerto remete a um conceito central na perspectiva do Círculo, pois remete à relação que se estabelece entre os diferentes textos, sobre os diferentes discursos, as diferentes vozes e valorações que manifestam a partir das relações dialógicas, ou seja, as relações de sentido que atribuem a singularidade do enunciado, permitindo a sua compreensão (Bakhtin, 2014 [1975]).

Desse modo, ressaltamos que as relações dialógicas ocorrem apenas entre enunciados concretos que direcionam para diferentes sujeitos do discurso, de modo que se estabelecem a partir do extraverbal, situando-se no plano dos sentidos. Assim, as relações dialógicas se estabelecem a partir de diferentes sujeitos do discurso, direcionando para a configuração dialógica e responsiva do discurso enquanto um ato de fala que sempre demanda uma resposta do interlocutor (Bakhtin, 2015[1929/1963]).

Assim, acerca dos direcionamentos para com a produção textual, dizemos que a ideologia presente no discurso, a partir da escolha sógnica na produção textual, traz reflexões sobre o uso dos recursos verbais e extraverbais, como o discurso direto, o indireto, o indireto livre, que mimetizam as vozes presentes no texto, e os posicionamentos, a partir da intertextualidade, que se manifesta a partir da ideologia, pois todo discurso é ideológico-valorativo e, assim, responde às condições do espaço-tempo no qual foi produzido (Acosta-Pereira; Oliveira, 2021, p. 101-107).

Cabe mencionar também a produção textual como um processo de autoria em que se estabelece a relação com os outros discursos. Isso pode ser revelado no direcionamento de produção textual pelo uso de citações, paráfrases e referências, em que o autor estabelece relações entre gêneros diferentes e na construção de significados mais complexos, como nos gêneros multissemióticos.

Em síntese, observamos que a enunciação discursiva presente no excerto destaca a dialogia e a intertextualidade a partir do entendimento de paródia e de estilização da perspectiva do Círculo na produção de textos, entendido como texto-enunciado, uma enunciação completa, na língua(gem) viva que se constitui nos gêneros que circulam nas esferas de atividades sociodiscursivas.

Na sequência linear, após o quadro sobre a inter-relação das dimensões da produção textual com as habilidades, emitimos o próximo excerto.

EXCERTO 57

Da mesma forma que na leitura, não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. Os mesmos princípios de organização e progressão curricular valem aqui, resguardadas a mudança de papel assumido frente às práticas discursivas em questão, com crescente aumento da informatividade e sustentação argumentativa, do uso de recursos estilísticos e coesivos e da autonomia para planejar, produzir e revisar/editar as produções realizadas. (BNCC, Brasil, 2018, p. 78).

Parafraseando o excerto, apontamos para uma comparação e interligação entre as práticas de língua(gem) que envolvem a leitura e a produção de textos. Ambas demandam que as habilidades sejam desenvolvidas de maneira contextualizada, em situações efetivas de produção de língua(gem), abarcando os mais variados gêneros nos diversos campos da atividade humana. Assim, o excerto aponta aos mesmos princípios e progressão curricular dos sujeitos da aprendizagem nas suas práticas leitura e produção, destacando o aumento crescente da informatividade, da sustentação argumentativa, com o uso de recursos estilísticos e de autonomia para planejar, para produzir, revisar e editar as produções realizadas, ou seja, uma progressão de conhecimentos que oportuniza o desenvolvimento das habilidades para as práticas de produção que envolvem os textos.

Em análise discursiva ao excerto 57, destacamos o desenvolvimento de habilidades com as práticas de produção textual em situações reais de produção que envolvam os gêneros textuais, pois observando a língua(gem) nas interações como viva e latente, as práticas em situações situadas trazem maior dinamismo e interação e se tornam significativas para os sujeitos da aprendizagem. Para essa significação, a partir da língua(gem) viva, real que se estabelece na produção textual e em suas reverberações, destacamos que a proposta do Círculo aponta essencialmente em esclarecer o diálogo como o próprio ponto de partida para a compreensão da língua(gem), e não enquanto um ato mecânico e possibilitado por ela (Oliveira, 2021).

O excerto 57 aponta que é necessário aumentar a informatividade e a sustentação argumentativa, como a utilização de recursos estilísticos e coesivos, nas atividades com práticas que envolvem a produção textual para o desenvolvimento das habilidades nos alunos mencionando sobre a importância da autonomia que os sujeitos da aprendizagem devem ter para planejar, produzir, revisar e editar as produções realizadas.

Cabe mencionarmos também a importância da organização e progressão curricular nos sujeitos da língua(gem), pois isso sugere que não devemos apenas considerar os aspectos

linguísticos, mas também os aspectos sociais e culturais que permeiam a produção textual, desse modo remetendo-nos à materialidade linguística do extraverbal presente na produção textual. Desse modo, para constituir o projeto de dizer a partir da produção de texto, a potencialização de significados demanda a compreensão da dimensão axiológico-valorativa e da entonação, de modo que a dimensão extraverbal que envolve o enunciado é que o torna plurissignificativo (Volochínov, 2013 [1925/1930]).

Em síntese, as práticas de produção de texto demandam ser situadas, pois se tornam significativas para os alunos, de modo que os aspectos culturais e sociodiscursivos da enunciação textual por meio dos variados gêneros estejam envolvidos nas práticas de língua(gem) que envolve a produção de textos.

A partir do exposto, enunciamos o último excerto, que discorre sobre as práticas de produção de texto, enunciando:

EXCERTO 58

Aqui, também, a escrita de um texto argumentativo no 7º ano, em função da mobilização frente ao tema ou de outras circunstâncias, pode envolver análise e uso de diferentes tipos de argumentos e movimentos argumentativos, que podem estar previstos para o 9º ano. Da mesma forma, o manuseio de uma ferramenta ou a produção de um tipo de vídeo proposto para uma apresentação oral no 9º ano pode se dar no 6º ou 7º anos, em função de um interesse que possa ter mobilizado os alunos para tanto. Nesse sentido, o manuseio de diferentes ferramentas – de edição de texto, de vídeo, áudio etc. – requerido pela situação e proposto ao longo dos diferentes anos pode se dar a qualquer momento, mas é preciso garantir a diversidade sugerida ao longo dos anos. (BNCC, Brasil, 2018, p. 78).

Em paráfrase, o excerto aponta para os processos argumentativos na produção de textos, em função da mobilização que corre junto à temática como os diferentes tipos de argumentos, os movimentos argumentativos, etc. Observamos na enunciação um direcionamento para as progressões sobre argumentação de 7º e 8º anos, enquanto direciona para o trabalho de produção textual utilizando ferramentas a partir do 6º e 7º anos, de acordo com os interesses dos sujeitos da aprendizagem.

Assim, o excerto pontua que não há uma regra para a progressão, os vários gêneros e suas demandas podem ser alterados na progressão dos Anos Finais do Ensino Fundamental, se esta for a demanda percebida na escola, desde que se contemple a diversidade de gêneros sugerida nas enunciações da BNCC (2018).

Observamos aqui discursivamente as diretrizes para o trabalho pedagógico com a produção de textos, mas observamos que apesar de enunciar a flexibilidade e a adaptabilidade no processo de aprendizagem, ao mesmo tempo ela expressa o caráter normativo de autoridade para o trabalho com os gêneros, direcionando para a diversidade de gêneros. Entretanto, ao observarmos os gêneros destacados nessas enunciações do eixo da produção de textos, observamos que ainda predominam gêneros mais valorizados em detrimento de outros, como mostra a BNCC (2018) na supervalorização dos gêneros da cultura digital (multissemióticos), assim como os gêneros da esfera jornalística, científica etc., que são mais presentes nos direcionamentos curriculares para desenvolvimento de habilidades no eixo produção de textos e suas práticas nas discursivizações da BNCC.

Frente a esses expostos sobre a produção de textos enquanto prática de língua(gem) e eixo norteador no ensino de Língua Portuguesa, observamos um discurso que se volta às vozes da mudança, destacando as forças centrífugas, pois atualiza e amplia a noção de produção textual, salientando a multimodalidade e a multissemiose que se apresentam nas novas configurações de gêneros discursivos, assim como na utilização de ferramentas para a elaboração da produção que se modificou muito com as demandas da cultura digital.

Assim, encontramos nesse eixo os direcionamentos que dialogam e balizam os constructos do Círculo de Bakhtin, destacando-se o dialogismo, a intertextualidade, a expressividade, a ideologia e principalmente as inteligibilidades sobre os gêneros do discurso que apontam para o texto-enunciado em uma língua(gem) viva e real. Cabe ainda mencionar os multiletramentos que se tornam a nova demanda de mudança, mas que ainda propõem um longo caminho a trilhar para contemplar as adversidades nas escolas relativas às tecnologias e ferramentas para produção e edição de textos que demandam de investimentos em tecnologia na escola.

Diante desses expostos sobre o eixo de produção de textos, a BNCC (2018) passa a discursivizar sobre o eixo da oralidade. Desse modo, aproveitamos o direcionamento temático com ênfase nos aspectos dialógicos para a compreensão da teoria e análise discursiva, destacamos na sequência um novo segmento que destaca as forças centrífugas da mudança ou da inovação.

5.3.4 As forças centrífugas da mudança

A partir do embate de vozes que enunciam no discurso, são acentuadas forças centrípetas da tradição e conservadoras, e as forças centrífugas que remetem à mudança e, por

consequente, ao novo. Destacaremos nesse segmento as forças centrífugas da mudança que se vozeiam nos gêneros do discurso, a partir de sua característica ideológica presente nos signos, carregando axiologias e valorações para as enunciações, construindo significações a partir da materialidade linguística, principalmente com o extraverbal das enunciações discursivas.

Reenunciamos sobre as forças que atuam no discurso e que provocam a mudança e a ressignificação de sentidos, a partir do embate de vozes que trazem a mudança, em contraste com as forças centrípetas já destacadas que visam a estabilização, o apagamento de vozes, que se manifestam no discurso (Bakhtin, 2014 [1975]). Em oposição às forças centrípetas, salientamos que as forças centrífugas atuam na descentralização, na desunificação, de forma que denotam ao plurilinguismo. Assim, as forças centrífugas possibilitam a renovação, a potencialidade de sentidos, o diálogo com as outras vozes (Bakhtin, 2014 [1975])

Buscando o olhar analítico, neste segmento sobre as forças centrífugas da mudança, seguimos as análises a partir da linearidade discursiva da BNCC no componente de Língua Portuguesa que destaca o eixo da oralidade como integrador para as práticas de língua(gem) que envolvem a oralidade.

EXCERTO 59

O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação. (BNCC, Brasil, 2018, p. 78-79).

Em paráfrase ao excerto, destacamos que o eixo da oralidade compreende práticas de língua(gem) com situações com e sem contato face a face. Desse modo, podem ser interações discursivas presenciais ou não. Como exemplo, o excerto destaca a webconferência, a aula dialogada, *podcasts*, apresentação de cantigas e canções, poemas com ou sem efeitos sonoros. Enfim, vários são gêneros apontados pela tradição oral para o trabalho com a língua(gem).

Em análise, observamos aspectos interessantes com relação às práticas orais. O primeiro consiste em observarmos a presença das múltiplas vozes que se apresentam no discurso, como as aulas dialogadas, webconferências, peças teatrais, enfim, os gêneros que demandam e que denotam para a polifonia. Assim, a percepção a polifonia nos remete à construção de sentidos agenciados nas práticas de língua(gem) orais, que denotam para a

ideologia e as várias vozes que se apresentam no texto revelando valores e posições axiológicas. Isso porque a natureza da língua(gem) é interindividual e ocorre pela interação social, a qual dialogicamente evidencia que a palavra enquanto signo ideológico procede de alguém e se dirige para alguém; assim, toda palavra “serve de expressão a um em relação ao outro” (Bakhtin, 2009, p. 117).

Outro aspecto a considerar consiste que as práticas de língua(gem) orais demandam de uma interação a partir dos atos de fala, mais dinâmica, em um processo *on-line*, demandando respostas ao discurso do outrem, exigindo interpretações e construções de sentidos simultâneas ao ato enunciativo de modo mais interativo. Assim, nas práticas orais percebe-se a característica da interatividade permeando as enunciações discursivas.

Observamos que as práticas da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa demandam uma potencialização de habilidade, assim como o aprimoramento e processamento de informações de maneira mais ágil. Cabe mencionarmos também aspectos subjetivos da língua(gem), pois nas práticas orais o sujeito da aprendizagem fica mais exposto, assim reverberando tensões, medos e valorações que se apresentam no discurso oral, a partir da subjetividade. Nessas práticas, essa subjetividade fica mais exposta e mostra mais dinamicidade nas interações de acordo com as demandas do gênero em uso.

Desse modo, em síntese, observamos características como a **polifonia**, a **interatividade**, a **contextualização social** e a **expressividade**, denotando para o trabalho com as práticas de língua(gem) oral a partir de uma visão abrangente e inclusiva, que denota para a **diversidade**, para a **interatividade** e para a **relevância social**, no qual as interações sociais se dão principalmente pela nossa tradição oral.

Ressaltando os aspectos teórico-metodológicos, destacamos na prática pedagógica a partir do trabalho com as práticas de oralidade, a língua(gem) entendida como socio-interação, o dialogismo a partir das relações que se estabelecem entre os enunciados, apontando a construção de sentidos e o discurso enquanto inacabado, pois é sempre responsivo e também os gêneros na compreensão de enunciados que se caracterizam pelo estilo, tema e composição, que são formas relativamente estáveis na caracterização de cada gênero citado no excerto, corroborando assim as inteligibilidades do Círculo, mas evidenciando também os multiletramentos e as teorias da enunciação.

Cabe mencionarmos também a intertextualidade e a expressividade, o estilo que denotam, a partir da seleção de palavras, a construção de sentidos, de modo que são muitos os aspectos relacionados às práticas de língua(gem) que abarcam a oralidade e observá-la, sendo apontada como direcionamento pedagógico no desenvolvimento de habilidades para a

potencialização das enunciações dos sujeitos da aprendizagem se mostra como uma perspectiva inovadora no contexto pedagógico. Desse modo, as vozes que ressoam nos direcionamentos e nas enunciações da BNCC (2018) apontam para essa força centrífuga de mudança, mas podemos ressaltar que as práticas orais lá no chão da escola, como encaminhamento pedagógico em nosso olhar, ainda são muito negligenciadas.

Diante desses expostos, emerge o excerto que se situa em um quadro apresentando as inter-relações das dimensões da oralidade associadas ao desenvolvimento de habilidades a serem contempladas a partir das práticas orais, que destacamos no recorte a seguir:

EXCERTO 60

O tratamento das práticas orais compreende:⁵⁹

Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana/• Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multissemiose. • Conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram Compreensão de textos orais/• Proceder a uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão, para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados, bem como dos elementos paralinguísticos e cinésicos.

Produção de textos orais/• Produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao redesign, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas. (BNCC, Brasil, 2018, p. 79).

Em paráfrase ao excerto, inicialmente, destacamos uma nota de rodapé que explica e argumenta que a maioria das habilidades descritas nos eixos Leitura e Produção de texto também se relacionam com o eixo Oralidade, assim no quadro habilidades mais específicas das práticas orais de língua(gem). Já com relação ao quadro desmembrado em dois excertos situamos a primeira coluna que apresenta a dimensão a ser trabalhada a partir das práticas orais e a segunda coluna aponta para o desenvolvimento de habilidades e aos gêneros que contemplam a essa demanda.

Assim, no primeiro quadro que ressalta a dimensão de reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana, encontram-se habilidades relativas à reflexão e ao uso da

⁵⁹ **34** Grande parte das habilidades descritas nos eixos Leitura e Produção de texto também se relaciona com o eixo Oralidade. Foram incluídas no quadro a seguir somente habilidades que se relacionam com gêneros e aspectos mais específicos da modalidade oral.

língua(gem) situando os contextos de produção e as características peculiares do gênero, apontando para o trabalho reflexivo sobre as tradições orais e seus gêneros. Ainda, conduz o trabalho pedagógico para a reflexão sobre as formas verbais e extraverbais determinadas pelo contexto, assim como multimodalidade e a multisssemiose.

Em análise ao primeiro quadro, evidenciamos um direcionamento de fato para a reflexão sobre o uso da língua(gem) e a materialidade extraverbal presente nas práticas de língua(gem) orais, em que se apresentam múltiplas demandas, assim como a multimodalidade que aponta para a diversidade de gêneros e de construção de sentidos nas práticas orais. Ao mesmo tempo, as práticas orais enquanto direcionamento pedagógico denotam para uma diretriz já postulada nos PCN, direcionando as práticas orais, mas que na prática, em nosso olhar, ainda são muito negligenciadas na escola nas aulas de Língua Portuguesa. Desse modo, uma diretriz enquanto eixo norteador para as práticas de língua(gem) permeada pela oralidade indica um direcionamento de forças centrífugas se reverberando no discurso educacional para a potencialização do ensino de Língua Portuguesa.

Em paráfrase ao segundo quadro relacionado na primeira coluna, a dimensão da compreensão de textos orais encontra-se refratada em um discurso que aponta para a postura ativa do interlocutor que demanda de muitas habilidades para a construção de sentidos e inferenciação e compreensão do discurso, assim como os elementos paralinguísticos e os relacionados às cinestésias nas práticas de língua(gem) orais. Assim, destacamos a partir do Círculo a dimensão responsiva a partir das práticas de língua(gem), pois a compreensão desta enquanto viva, da enunciação viva e responsiva, porque demanda da interação com o outro, da resposta do outro seja para concordar, discordar, aceitar, refutar, ponderar, ignorar, etc., de modo que todo ouvinte se torna falante e vice-versa, assim evidenciando uma atitude responsiva na interação (Bakhtin, 2010 [1934-1935]).

Em paráfrase ao terceiro quadro do excerto, destacamos que a produção oral de textos denota a diferentes gêneros orais considerando os aspectos em relação ao projeto de dizer como planejamento, reprodução, *redesign* e avaliação das práticas realizadas em situações específicas de interação social com as práticas orais. Desse modo, analiticamente observamos que os direcionamentos para essas práticas demandam do desenvolvimento de habilidades que se ligam e interpenetram com as outras práticas de língua(gem).

Como podemos observar, parece que a distinção conceitual entre os eixos é muito imbrincada, pois nas práticas situadas de leitura encontra-se também a oralidade; nas práticas de produção textual, também encontramos a oralidade, na prática de análise linguística ela também se faz presente de modo que a distinção entre os eixos e as práticas de língua(gem) se

interpenetram. Entretanto, cabe salientarmos nessa interligação entre as práticas de língua(gem) e seus eixos norteadores um elemento em comum que se configura nos gêneros do discurso.

[...] na comunicação verbal viva, na interação verbal viva, nós não avaliamos a palavra enquanto som articulado, carregado de um significado, nem avaliamos a palavra enquanto objeto de estudo gramatical, mas avaliamos o significado, o conteúdo, o tema, incluídos na palavra por nós escutada ou lida (Volochínov, 2013 [1925-1930], p. 197, grifos do autor).

A partir desses aspectos expostos, cabe reenunciar que o eixo da oralidade em interligação com os outros eixos norteadores como o da leitura e produção textual e PAL/S, direcionam as práticas de língua(gem) como norteadoras no trabalho pedagógico com esta, de modo que a reflexão e o uso oportunizam nas aulas de Língua Portuguesa, a partir da interação com o gênero discursivo, uma gama de habilidades e competências que são agenciadas e desenvolvidas a partir das práticas de língua(gem).

Diante do exposto, destacamos na sequência discursiva da BNCC (2018) o excerto a seguir:

EXCERTO 61

Se uma face do aprendizado da Língua Portuguesa decorre da efetiva atuação do estudante em práticas de linguagem que envolvem a leitura/escuta e a produção de textos orais, escritos e multissemióticos, situadas em campos de atuação específicos, a outra face provém da reflexão/análise sobre/da própria experiência de realização dessas práticas. Temos aí, portanto, o eixo da análise linguística/semiótica, que envolve o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as outras semioses, que se desenvolve transversalmente aos dois eixos – leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica – e que envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses. (BNCC, Brasil, 2018, p. 79).

Em paráfrase, o excerto aponta para duas considerações sobre o ensino de língua(gem) direcionando as práticas já descritas. Na primeira, aponta a atuação dos sujeitos da aprendizagem em práticas de língua(gem) significativas, sendo elas orais, de produção de textos orais, escritos e multissemióticos de leitura. A segunda consideração diz respeito ao uso e reflexão que os sujeitos da aprendizagem fazem sobre essas práticas de língua(gem), partindo da experiência, reflexão e análise da própria experiência com essas práticas. Esse norteamento, a partir do uso e reflexão sobre a língua(gem), é enunciado como prática de análise linguística/semiótica, pois as práticas de língua(gem) destacadas envolvem também as multissemioses.

Em análise, observamos que o norteamento com as práticas de língua(gem) elencadas remetem ao uso e reflexão que se faz sobre a língua. Entretanto, quando ressalta a análise linguística, observamos traços semânticos na construção de sentidos que pontam para o ensino tradicional e, por conseguinte, para a gramática. Assim, quando nos direcionamos ao olhar do Círculo, distinguimos que categorias de análises a partir da materialidade verbal dos enunciados não se coadunam, pois a língua é mutável e dinâmica, de modo que o extraverbal é mais significativo na construção de sentidos, afinal a palavra fora do discurso não tem significado, não tem vida.

Deste modo, se direcionarmos o olhar apenas para a materialidade linguística verbal, retirando a realidade concreta da língua(gem) que se manifesta na interação no extraverbal, sobra apenas a estrutura, o esqueleto (Bakhtin, 2011 [1979]), em que a construção de sentidos se perde. Assim, destacamos a prática de análise linguística/semiótica como um direcionamento importante para as práticas de língua(gem) que permeiam o ensino de língua(gem), mas salientando a reflexão pertinente aos usos que se faz da língua(gem).

Destacamos que a referência **norma padrão** traz traços que remetem a um modelo de ensino que não se coaduna mais com a contemporaneidade, entretanto destacamos que conhecimentos sobre norma, estrutura da língua(gem), também contribuem para o desenvolvimento de habilidades e competências para a língua(gem) nos sujeitos da aprendizagem, mas não podem estar dissociados da vida do discurso que reside no extraverbal.

Em corroboração ao exposto, evocamos Santos-Clerisi (2020), que aponta com base nos constructos do Círculo:

A mera análise da forma fixa da língua(gem) ou daquilo que se conhece como norma resta insuficiente frente à diversidade e pluralidade que compreende a comunicação discursiva enquanto um fenômeno de enunciações verbais que se dá entre os sujeitos da língua(gem), em suas interações sociais, a partir das relações ideológico-valorativas imbricadas nesse processo. (Santos-Clerisi, 2020, p. 217).

Diante do exposto, salientamos que a observação da língua(gem) enquanto fenômeno interacional remete à materialidade linguística do extraverbal, pois a língua “*é única somente como sistema gramatical abstrato de formas normativas, abstraída das percepções ideológicas concretas que a preenche e da contínua evolução histórica da linguagem viva.*” (Bakhtin, 2014 [1975], p. 96). Nos direcionamentos pedagógicos sobre o ensino de

língua(gem), devem se respeitar as duas dimensões, a social e a linguística, sendo estas que se apresentam na prática de análise linguística/semiótica.

Em síntese ao excerto, destacamos que ele apresenta a prática de análise linguística a partir da reflexão e uso das práticas de língua(gem) e assim direciona o trabalho com o que antes se conhecia como análise linguística, para **análise linguística/semiótica**, pois a referência atualiza as novas configurações relativas aos gêneros que se apresentam em perspectiva multissemiótica a partir do universo digital.

Assim, na sequência da BNCC (2018) situamos o próximo excerto:

EXCERTO 62

O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. Assim, no que diz respeito à linguagem verbal oral e escrita, as formas de composição dos textos dizem respeito à coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos, influenciadas pela organização típica (forma de composição) do gênero em questão. No caso de textos orais, essa análise envolverá também os elementos próprios da fala – como ritmo, altura, intensidade, clareza de articulação, variedade linguística adotada, estilização etc. –, assim como os elementos paralinguísticos e cinésicos – postura, expressão facial, gestualidade etc. No que tange ao estilo, serão levadas em conta as escolhas de léxico e de variedade linguística ou estilização e alguns mecanismos sintáticos e morfológicos, de acordo com a situação de produção, a forma e o estilo de gênero. (BNCC, Brasil, 2018, p. 80).

Em paráfrase ao excerto, destacamos os direcionamentos para o eixo integrador da análise linguística/semiótica, que é apresentada a partir de procedimentos e estratégias metacognitivas de análise e avaliação durante os processos de leitura e de produção de textos orais, escritos e multissemióticos, a partir das materialidades linguísticas, que são responsáveis pelos seus efeitos de sentido, tanto quanto as formas de composição determinadas pelos gêneros quanto pela situação de produção. No que se refere à linguagem verbal, oral e escrita, as formas de composição dos textos para análise dizem respeito à coesão, coerência, organização da progressão temática, organização típica do gênero e no caso dos textos orais, a análise envolve também os elementos da própria fala, como ritmo, intensidade, clareza, articulação, variedade linguística, etc. Quanto ao estilo, as análises

evidenciam-se nas escolhas do léxico, da variedade linguística e nos mecanismos sintáticos e morfológicos, assim como a situação de produção, a forma e o estilo de gênero.

Em análise discursiva ao excerto 62, salientamos que a análise linguística/semiótica não se situa apenas na materialidade verbal, de modo que na descrição enunciativa encontram-se elementos da materialidade verbal e extraverbal do gênero, o que se coaduna com os constructos teóricos sobre o ensino de linguagem no Brasil como Geraldi (1997 [1991]), Franchi (2006 [1987]), dentre outros que foram precursores das reflexões e dos direcionamentos sobre o ensino de análise linguística no Brasil.

Desse modo, destacamos que a proposta se coaduna com as proposições do Círculo nas quais a materialidade linguística se constitui do verbal e do extraverbal, de modo que não se deve dissociar a comunicação e suas formas de sua base material, da sua infraestrutura. (Bakhtin (Volochínov) 2014 [1929]).

Salientamos que o trabalho com a materialidade verbal a partir da reflexão sobre o uso denota:

[...] todo trabalho de investigação de um material linguístico concreto – seja de história da língua, de gramática normativa, de confecção de toda espécie de dicionários ou de estilística da língua, etc. – opera inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais) relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunicação [...] de onde os pesquisadores haurem os fatos linguísticos de que necessitam. (Bakhtin, 2011 [1979], p. 264).

Diante do exposto, arguimos que a enunciação discursiva em análise aponta ao direcionamento e a referência da **metacognição**, de modo que a análise na/sobre a linguagem demanda de categorizações e nomenclaturas que não se coadunam com a perspectiva de reflexão sobre o uso da linguagem. Assim, destacamos as vozes de forças centrípetas que ainda influenciam o discurso sobre o ensino e aprendizagem de língua(gem), haja vista que a gramática e seus traços de uma educação tradicional, em nosso olhar, ainda são muito presentes, tanto no discurso da BNCC (2018) quanto nas práticas pedagógicas na escola.

A referência da metacognição ainda nos direciona a refletir sobre a **gramática tradicional**, pois remete a ancoragens baseadas no cognitivismo, pois remete a estratégias de análise metalinguística de avaliação consciente sobre a língua(gem) que na perspectiva da gramática tradicional não reflete sobre o uso da língua. Teoricamente, um leitor menos cuidadoso não distingue essa peculiaridade e pode acabar entendendo o direcionamento a partir da lente do ensino de gramática. Assim, evidenciamos esse como um **entrelugar**

discursivo, pois ainda percebemos ressonâncias sobre o ensino de gramática nessa discursivização.

Na sequência linear da BNCC, apontamos o próximo excerto em análise.

EXCERTO 63

Já no que diz respeito aos textos multissemióticos, a análise levará em conta as formas de composição e estilo de cada uma das linguagens que os integram, tais como plano/ângulo/lado, figura/fundo, profundidade e foco, cor e intensidade nas imagens visuais estáticas, crescendo, nas imagens dinâmicas e performances, as características de montagem, ritmo, tipo de movimento, duração, distribuição no espaço, sincronização com outras linguagens, complementaridade e interferência etc. ou tais como ritmo, andamento, melodia, harmonia, timbres, instrumentos, sampleamento, na música. (BNCC, Brasil, 2018, p. 81).

Em paráfrase ao excerto, observamos o direcionamento da análise linguística para os textos semióticos. Esta deve levar em conta as formas de composição do gênero, como estilo, a linguagem que o integra, assim como o plano, ângulo, lado, figura/fundo, profundidade, foco, cor, intensidade, as performances, características da montagem, ritmo, adoração, enfim, todas as nuances que permeiam os textos multissemióticos.

Observando que os textos semióticos são aqueles que combinam diferentes sistemas de signos, como linguagem verbal, visual, sonora, gestual, etc., destacamos que o trabalho com esses textos demanda de conhecimentos técnicos específicos para o trabalho com esses gêneros que muitas vezes são multimodais. Dessa forma, encontramos na enunciação ressonâncias de uma atualização cronotópica na perspectiva da análise linguística, essas novas demandas que ocorrem com o surgimento de novos gêneros e que demandam de novas habilidades e letramentos para a produção, interação e consumo destes já mencionados em outras análises, gêneros que se transformam em produtos culturais que circulam no universo digital, a partir da economia criativa.

O excerto em tela aponta para referências sonoras como a música, as imagens em movimento e toda uma variedade de gêneros que emergem dela, assim observamos os direcionamentos da prática de análise linguística/semiótica como inovadora, ressonando as vozes das forças centrífugas da inovação. Entretanto, como essas práticas com os textos semióticos se darão na escola já nos parece muito complexo, pois é preciso formação, haja vista que são conhecimentos e habilidades muito específicas para o trabalho pedagógico, ao mesmo tempo é preciso ferramentas tecnológicas para a interação com esses letramentos, e essas demandas devido ao grau de investimentos se mostram bem distantes na escola. Nessa

concepção, salientamos que os gêneros multissemióticos configuram-se no “[...] produto da atividade humana coletiva e reflete em todos os seus elementos tanto a organização econômica como a sociopolítica da sociedade que a gerou” (Volochínov, 2013 [1925/1930], p. 141).

Diante desses expostos, direcionamos o próximo excerto da linearidade discursiva da BNCC (2018).

EXCERTO 64

Os conhecimentos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos que operam nas análises linguísticas e semióticas necessárias à compreensão e à produção de linguagens estarão, concomitantemente, sendo construídos durante o Ensino Fundamental. Assim, as práticas de leitura/escuta e de produção de textos orais, escritos e multissemióticos oportunizam situações de reflexão sobre a língua e as linguagens de uma forma geral, em que essas descrições, conceitos e regras operam e nas quais serão concomitantemente construídos: comparação entre definições que permitam observar diferenças de recortes e ênfases na formulação de conceitos e regras; comparação de diferentes formas de dizer “a mesma coisa” e análise dos efeitos de sentido que essas formas podem trazer/ suscitar; exploração dos modos de significar dos diferentes sistemas semióticos etc. Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado. (BNCC, Brasil, 2018, p. 81).

Parafraseando o excerto, ressaltamos que os conhecimentos sintáticos, morfológicos, lexicais e estruturais dos discursos, assim como os aspectos discursivos, sociolinguísticos e semióticos que operam na reflexão sobre o uso no processo na análise linguística/semiótica. Esses conhecimentos são construídos durante todo o Ensino Fundamental, a partir da compreensão que se constrói na análise linguística/semiótica. Isso porque as práticas de linguagem referidas nos eixos integradores permitem uma ampliação dos conhecimentos e dos letramentos, enfim, de tudo que abarca ou que permeia esses gêneros. O excerto ainda sinaliza para as reflexões sobre os fenômenos de mudança linguística e de variação, em especial nas variedades linguísticas que devem ser objeto de reflexão e do valor social atribuído, as variedades de prestígio, as variedades estigmatizadas relacionadas a preconceitos sociais que devem ser temas nas aulas de Língua Portuguesa.

Em análise discursiva, evidenciamos que o desenvolvimento de habilidades e competências a partir da reflexão que se faz das práticas de leitura e produção de textos orais, escritos e multissemióticos, no trabalho com a prática de análise linguística/semiótica, pois

este trabalho de reflexão envolve comparações, definições, enfim, muitos processos relativos à percepção dos efeitos de sentido que esses gêneros carregam, de modo que é preciso, na prática de análise linguística, ressignificar os diferentes sistemas semióticos.

É importante salientarmos também as observações a respeito dos fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, que devem ser observados em todos os níveis da análise linguística/semiótica, de modo que as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão, assim como o valor social atribuído a elas. Assim, refletindo a partir da observação as variedades de prestígio e as estigmatizadas, pois estas sofrem preconceitos sociais e eles também se refletem na escola, essencialmente nas aulas de Língua Portuguesa.

Neste particular, cabe destacarmos que devido às vozes da tradição que se emolduram na prática pedagógica, observamos esses direcionamentos como inovadores, na medida em que trazem à escola variedades mais estigmatizadas para a reflexão e combate ao preconceito, principalmente o linguístico. Entretanto, em nosso olhar analítico, temos observado no decorrer das análises discursivas da BNCC (2018) que os gêneros trabalhados na escola poucas vezes denotam para práticas de linguagem com as linguagens mais estigmatizadas, favorecendo e perpetuando as variedades de prestígio e os gêneros mais próximos da linguagem-padrão.

Diante dessas observações, destacamos o próximo excerto.

EXCERTO 65

A separação dessas práticas (de uso e de análise) se dá apenas para fins de organização curricular, já que em muitos casos (o que é comum e desejável), essas práticas se interpenetram e se retroalimentam (quando se lê algo no processo de produção de um texto ou quando alguém relê o próprio texto; quando, em uma apresentação oral, conta-se com apoio de slides que trazem imagens e texto escrito; em um programa de rádio, que embora seja veiculado oralmente, parte-se de um roteiro escrito; quando roteirizamos um podcast; ou quando, na leitura de um texto, pensa-se que a escolha daquele termo não foi gratuita; ou, ainda, na escrita de um texto, passa-se do uso da 1ª pessoa do plural para a 3ª pessoa, após se pensar que isso poderá ajudar a conferir maior objetividade ao texto). Assim, para fins de organização do quadro de habilidades do componente, foi considerada a prática principal (eixo), mas uma mesma habilidade incluída no eixo Leitura pode também dizer respeito ao eixo Produção de textos e vice-versa. O mesmo cabe às habilidades de análise linguística/semiótica, cuja maioria foi incluída de forma articulada às habilidades relativas às práticas de uso – leitura/escuta e produção de textos. São apresentados em quadro referente a todos os campos os conhecimentos linguísticos relacionados a ortografia, pontuação, conhecimentos gramaticais (morfológicos, sintáticos, semânticos), entre outros: (BNCC, Brasil, 2018, p. 82).

Em paráfrase, o excerto aponta que a separação entre prática e uso na prática de análise linguística/semiótica é apenas para fim de organização do currículo, porque essas práticas geralmente se interpenetram e se retroalimentam. Como exemplos dessa retroalimentação, a enunciação vozeada na BNCC (2018) argumenta sobre algumas práticas, como apresentação oral, apoiada em imagens, texto escrito, enfim, que evidencia o agenciamento do uso e da reflexão. Na sequência discursiva, aponta que para fim de didatização e organização do quadro de habilidades que será apresentado, uma mesma habilidade que já apareceu em outras práticas como leitura ou escrita podem aparecer na prática de análise linguística/semiótica, pois as práticas de linguagem se retroalimentam e se interpenetram.

Com o olhar analítico, observamos no excerto 65 o direcionamento para a prática de análise linguística/semiótica a partir da interligação entre todas as práticas de linguagem apresentadas na BNCC (2018), destacando um olhar para a multiplicidade de habilidades compartilhadas a partir do trabalho com as práticas de linguagem. Assim, a prática de análise linguística se mostra como um processo ativo e responsivo. Entretanto, quando aponta como campos do conhecimento linguísticos os relacionados à **ortografia, pontuação, conhecimentos gramaticais (morfológicos, sintáticos, semânticos)**, entre outros, encontramos as ressonâncias do ensino de gramática reverberadas no discurso e os reflexos de forças da tradição que ainda ressoam no discurso oficial sobre os direcionamentos para o ensino da linguagem.

Assim, podemos apontar um **entrelugar** discursivo que busca a inovação a partir da prática de análise linguística, mas que carrega em seu bojo referências e direcionamentos que apontam para a tradição, salientando posições axiológicas e valorativas em contradição, nessa arena de luta em que se configura o discurso (Bakhtin, 2011 [1979]).

Diante desses expostos, na sequência discursiva a BNCC (2018) apresenta um quadro descrevendo essas habilidades interligadas aos campos os conhecimentos linguísticos relacionados à ortografia, pontuação E conhecimentos gramaticais (morfológicos, sintáticos, semânticos).

Diante dessas proposições e do quadro discursivizado, emerge a próxima enunciação discursiva:

EXCERTO 66

Como já destacado, os eixos apresentados relacionam-se com práticas de linguagem situadas. Em função disso, outra categoria organizadora do currículo que se articula com as práticas são os campos de atuação em que essas práticas se realizam. Assim, na BNCC, a organização das práticas de

linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes.

São cinco os campos de atuação considerados: Campo da vida cotidiana (somente anos iniciais), Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública, sendo que esses dois últimos aparecem fundidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a denominação Campo da vida pública: (BNCC, Brasil, 2018, p. 84).

Em paráfrase ao excerto, observamos uma articulação das práticas de linguagem apresentadas em práticas situadas, de modo que para essa articulação com o currículo, delineia-se um direcionamento para as práticas de linguagem situadas em campos de atuação. Assim, destacam-se para o Ensino Fundamental - Anos Finais: Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública, sendo que esses dois últimos aparecem fundidos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Em análise discursiva, destacamos a partir dos campos de atuação que buscam situar e trazer significação às práticas de linguagem um direcionamento que não se coaduna com a discursivização preconizada em vários excertos sobre a diversidade linguística e o privilégio de alguns gêneros em detrimento daqueles mais estigmatizados. Assim, apontamos discursivamente um entrelugar que se situa na contradição de argumentar em favor de práticas mais igualitárias e abrangentes, para práticas que consistem na manutenção do *status quo*, privilegiando nos direcionamentos curriculares práticas de linguagem que envolvam os gêneros mais privilegiados e mais próximos de uma língua padrão.

Entretanto, cabe ressaltar que a própria BNCC (2018, p. 84) discursiviza sobre este tema, apontando que:

Os campos de atuação considerados em cada segmento já contemplam um movimento de progressão que parte das práticas mais cotidianas em que a circulação de gêneros orais e menos institucionalizados é maior (Campo da vida cotidiana), em direção a práticas e gêneros mais institucionalizados, com predomínio da escrita e do oral público (demais campos). A seleção de gêneros, portadores e exemplares textuais propostos também organizam a progressão [...]. (BNCC, Brasil, 2018, p. 84).

Diante do exposto, ressaltamos que apesar de apresentar discursivamente sobre a multiplicidade de gêneros e denotar para uma progressão nos campos de atuação da vida cotidiana para gêneros menos institucionalizados, ao observarmos os direcionamentos para os

gêneros a partir das habilidades, encontramos com frequência os gêneros mais privilegiados como os da esfera jornalística, de modo que mesmo buscando uma articulação com os campos de atuação, em nosso olhar, a questão dos gêneros privilegiados no currículo permanece.

Nessa direção, evidenciando as marcas linguísticas que evocam a construção de sentidos destacamos no excerto 66 a importância da **contextualização do conhecimento** escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de **situações da vida social** e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes, pois o fragmento discursivo ressoa para as situações da vida social e em contextos significativos, mas ao priorizar gêneros e campos de atuação mais privilegiados, negligencia os aspectos da vida social e da linguagem, pois valoriza as formas na interação a partir de uma linguagem mais padronizada e menos estratificada, mesmo discursivizando sobre o campo da vida cotidiana.

Com o olhar para a teoria do Círculo, observamos essa peculiaridade a partir do embate entre as forças que se embatem, mas que ainda dialogam muito com a tradição, de modo que os direcionamentos a partir das enunciações discursivas na BNCC (2018) mudam, mas nem tanto. Assim, a estabilização das forças centrípetas se mostra mais atuante nas enunciações discursivas do excerto em análise.

Em síntese, sobre os campos de atuação, a BNCC discursiviza-os apontando para dimensões formativas importantes de uso da língua(gem) nas variadas esferas de comunicação e atividades humanas, ultrapassando a escola. Aponta, também, para um pensar de progressão que parte das práticas discursivas mais cotidianas para práticas e gêneros discursivos mais institucionalizados.

Observa-se que a organização das práticas de linguagem (leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) conectadas por campos de atuação denota a contextualização de inteligibilidades na escola e para além dela, observando-se que essas práticas se situam na vida social, de modo que essas práticas de linguagem precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes.

Diante dessas percepções, evidenciamos o próximo excerto que aponta para as competências do componente curricular de Língua Portuguesa.

EXCERTO 67

Considerando esses pressupostos, e em articulação com as competências gerais da Educação Básica e com as competências específicas da área de Linguagens, o componente curricular de Língua Portuguesa deve garantir aos estudantes o desenvolvimento de competências específicas. Vale ainda destacar que tais competências perpassam todos os componentes curriculares do Ensino Fundamental e são essenciais para a ampliação das

possibilidades de participação dos estudantes em práticas de diferentes campos de atividades humanas e de pleno exercício da cidadania. (BNCC, Brasil, 2018, p. 86).

Em paráfrase ao excerto, ressalta-se que o componente de Língua Portuguesa se articula com as competências gerais da Educação Básica, assim como com as competências específicas da área de linguagem, que buscam garantir o desenvolvimento de competências específicas para a potencialização das interações sociais dos sujeitos da aprendizagem, reverberando no desenvolvimento de habilidades que propiciem a participação em práticas de diferentes campos de atividades humanas, assim como ao pleno exercício da cidadania, evidenciando assim uma perspectiva pedagógica crítica de currículo.

Em análise, mencionamos que o próprio termo competências já destoa da perspectiva crítica, pois é um signo ideológico que carrega traços semânticos das necessidades do universo capitalista, seja na formação de mão de obra, seja na atuação social e política, seja nas relações de consumo, em todas situamos o signo ideológico competência com traços semânticos para a manutenção do *status quo*, de modo que, as competências são um discurso que se apresenta a partir das vozes valorativas da tradição e da estabilização.

Diante dessas reflexões, destacamos a seguir as competências específicas da Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental em análise.

EXCERTO 68

1 Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem. (BNCC, Brasil, 2018, p. 87).

Nessa primeira competência, observamos as concepções teóricas e metodológicas que balizam o ensino do componente curricular, destacando o sujeito da aprendizagem em interação com as suas esferas sociodiscursivas, assim constituindo-se e se desenvolvendo a partir da interação com a sua comunidade de práticas discursivas.

Em análise ao excerto, podemos destacar inicialmente a percepção da linguagem como interação e de um sujeito que se constrói a partir da linguagem, e sendo esta dialógica por natureza, possibilita a construção de identidade a partir das práticas de linguagem em sua comunidade de prática nas variadas esferas de comunicação. Desse modo, é necessário salientar que pelo caráter ideológico do signo, ao se constituir pela linguagem, o sujeito da linguagem vai se constituindo a partir das valorações e axiologias que se enunciam nas suas práticas sociais de interação.

Assim, evidenciamos a perspectiva dialógica evocada na primeira competência que aponta a linguagem como objeto social na interação, dialógica por natureza, já que é interacional e sempre em uma relação entre o eu e outrem, em uma ação responsiva de enunciação. Pela sua natureza ideológica e sócio-histórica, a linguagem permite a construção de identidades individuais e coletivas, configurando-se em um elemento basilar na construção da cultura e da construção de sentidos sociais.

Desse modo, essa percepção se ancora nos pressupostos teórico-filosóficos do Círculo, apontando para a dialogia, a exotopia, a ideologia e a interação como fenômenos intrínsecos na linguagem e, por conseguinte, nos direcionamentos pedagógicos nas aulas de Língua Portuguesa para o desenvolvimento da habilidade descrita.

Diante dessas percepções, remetemo-nos à segunda competência a ser contemplada no ensino de Língua Portuguesa, que é expressa no excerto a seguir:

EXCERTO 69

2 Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social. (BNCC, Brasil, 2018, p. 87).

Na competência em análise, destacamos a apropriação da linguagem escrita, a qual se configura em uma forma de interação nos diferentes campos de atuação e nas diferentes esferas de atividades humanas, assim ampliando as possibilidades interacionais por meio das letras, salientando a potencialização das interações por meio da linguagem escrita de modo a agir com maior protagonismo no corpo social.

Em análise, observamos que essa competência articula-se às outras práticas de linguagem, mas demanda a apropriação de letramentos para o código da escrita que é um importante instrumento de interação social, pois estes códigos da escrita assumem grande importância na sociedade contemporânea, uma vez que envolve as relações e interações que o sujeito da aprendizagem faz em suas esferas de atividade humana. Assim, a escrita oportuniza a maior interação social e, por conseguinte, mais conhecimentos e autonomia na vida social, no exercício da cidadania, assim como na construção da identidade.

Aliás, essa referência à autonomia na vida social, também nos remete à construção da identidade e ao pertencimento na comunidade de prática discursiva, pois em um país de desigualdades sociais tão grandes, ser letrado oportuniza o cidadão a mover-se socialmente,

ampliando sua participação na sociedade e ampliando suas práticas de interação na comunidade de práticas sociais onde atua.

A partir do exposto, enunciaremos a próxima competência:

EXCERTO 70

3 Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo. (BNCC, Brasil, 2018, p. 87).

A terceira competência aponta para a produção de textos orais, escritos e multissemióticos com autonomia, destacando a fluência e a criticidade. Assim, esse sujeito da aprendizagem conseguirá interagir e potencializar suas interações e seus modos de comunicar-se.

Em análise, podemos mencionar que o texto remete aos já-ditos nos eixos integradores, a partir das práticas de linguagem, mas aponta como novidade a circulação destes textos em diferentes campos de atuação, pois a partir das experiências com as práticas de linguagem em cada campo, as competências se tonam significativas e assim potencializam o desenvolvimento de competências para o uso da língua e para a dinamicidade de suas práticas.

Nesta competência, observamos a interligação entre as diferentes práticas discursivas e os aspectos relacionados à subjetividade nas interações. Assim, referências como expressar, ideias e sentimentos remetem a aspectos que demandam determinada inteligência emocional, assim como aos aspectos socioemocionais nas interações. Desse modo, percebemos aspectos sobre a linguagem que nem sempre os direcionamentos pedagógicos podem desenvolver, pois remetem à subjetividade de cada um.

EXCERTO 71

4 Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos. (BNCC, Brasil, 2018, p. 87).

A quarta competência direciona para o respeito à diversidade linguística e as formas menos escolarizadas de língua(gem). Assim, aponta para o grande problema de valorização social que a língua(gem) abarca, de modo que as desigualdades sociais também podem ser evidenciadas a partir da variação linguística.

Destacamos essa competência como muito relevante no contexto das aulas de Língua Portuguesa, pois o fenômeno da variação linguística matiza e refrata em muitos preconceitos refratados no corpo social, ao mesmo tempo em que revela as desigualdades sociais em um país tão diverso quanto o Brasil. Assim, destacamos também em conexão com a primeira competência descrita que remetia à construção de identidades na/pela linguagem que o Círculo compreende que a função central da língua(gem) está presente na interação entre sujeitos historicamente situados e, por conseguinte, é um fenômeno social de interação a partir de uma língua(gem) viva que se dá nas práticas sociais de interação, as quais são discursivizadas nas enunciações. Afinal “[o] discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir.” (Bakhtin, 2011 [1979], p. 274).

Desse modo, a grande diversidade linguística é característica marcante no Brasil e o trabalho pedagógico com ela se mostra muito importante na tentativa de desvelar preconceitos e valorizar a diversidade linguística brasileira.

Na sequência, apontamos a próxima competência que apresenta a seguinte enunciação discursiva:

EXCERTO 72

5 Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual (BNCC, Brasil, 2018, p. 87).

O excerto aponta para a utilização da linguagem em acordo com a situação comunicativa, assim evidencia a percepção de interlocutores e de gêneros discursivos. Observamos que na acepção do termo gênero existem diferenças conceituais entre gênero discursivo e gênero textual, mas a BNCC (2018) usa ambos como sinônimos.

A referência **interlocutores** nos mostra a abordagem sociointeracionista como perspectiva teórica, entretanto a referência **situação comunicativa** nos remete à perspectiva de linguagem como **instrumento de comunicação**, o que parece confuso na construção discursiva. Ao mesmo tempo, o excerto em tela aponta para as características dos gêneros discursivos como variedade e estilo de linguagem apontada como adequação ao gênero.

Assim, apontamos na competência o trabalho com os gêneros e a adequação destes na interação, o que se mostra pertinente e necessário nas práticas de linguagem em uso na sala de aula, e remete-nos também aos campos de atuação em que o sujeito da linguagem e da aprendizagem atua. Dessa maneira, nessa competência, podemos implicitamente inferenciar o

trabalho com os gêneros usados no campo de atuação da vida cotidiana, mais estigmatizados, pois na prática social eles são muito presentes.

Novamente reforçamos que embora se encontre direcionamentos a estes gêneros menos privilegiados, a BNCC (2018) aponta no currículo para os escolares gêneros mais privilegiados como os da esfera jornalística, da literatura, da ciência, e também da cultura digital.

Diante do exposto, destacamos a sexta competência, a seguir:

EXCERTO 73

6 Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais. (BNCC, Brasil, 2018, p. 87).

O excerto aponta para competência de análise das interações, pois os discursos carregam valores e vozes que precisam ser compreendidos para que não sirvam à propagação de preconceitos e conteúdos discriminatórios. Mostra-se assim como uma importante competência que parece estar mais alinhada ao eixo integrado da leitura, pois nele a construção de sentidos e os processos de interpretação se mostram mais salientes.

Cabe ressaltarmos, diante do excerto, que no cronotopo contemporâneo, principalmente a partir da cultura digital, os meios de comunicação se transformaram em um importante instrumento de desinformação e de reverberações ideológicas extremas, assim como uma confusão com o discurso em que os interlocutores mais desavisados e menos letrados confundem a verdade com a mentira, o fato com a opinião, a notícia com as *fake news*, enfim há uma gama de elementos nessa competência para o direcionamento no trabalho com as práticas de língua(gem) nas aulas de Língua Portuguesa.

Entretanto, salientamos que ocorre aí a necessidade de inter-relacionamento com outras esferas, pois são necessárias mudanças com o uso da linguagem na *web*, nos meios de comunicação, na imprensa, nas redes sociais, em que se deve ser mais responsável. Portanto, essa é uma demanda complexa e de difícil resolução, mas que precisa ser contemplada no currículo de Língua Portuguesa, seja pelo uso ético da língua(gem), seja pela reflexão que se faz sobre o uso no cronotopo contemporâneo.

EXCERTO 74

7 Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias. (BNCC, Brasil, 2018, p. 87).

A competência aponta para o texto-enunciado como o lugar onde se dialogizam as ideologias, reverberando valores e axiologias e agenciando sentidos, o que é muito pertinente para a construção de sentidos que se faz nas práticas com a linguagem. Isso porque, como já enunciado reiteradas vezes nesta tese, a palavra é carregada de ideologias que no entretecer do discurso vozeiam valores e axiologias que se reverberam na enunciação. Assim, a construção de sentidos do texto-enunciado demanda uma negociação entre os interlocutores, pois todo discurso é resposta a outro discurso. É a partir da resposta do outro que a interação é efetiva. Dessa forma, para o Círculo, a língua(gem) é o resultado da interação verbal, na qual a linguagem só produz sentido no contexto das relações entre sujeitos da interação verbal, pois

[...] toda palavra comporta *duas* faces. Ela é terminada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o *produto* da interação do *locutor* e do *ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro* (Bakhtin (Volocínov), 2014 [1929], p. 117, grifos do autor).

Diante do exposto, observamos a partir do direcionamento para a sétima competência, exposta no excerto em análise, que trabalhar essa negociação de sentidos que o texto-enunciado demanda é um caminho pedagógico interessante a ser contemplado na escola, a partir da diversidade de gêneros discursivos, pois entendemos o texto enquanto discurso, e, por conseguinte, materializado no gênero no qual se enunciam e se vozeiam os dizeres carregados de valorações e axiologias.

Com vistas à sequência analítica, direcionamos a oitava competência a seguir:

EXCERTO 75

8 Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.). (BNCC, Brasil, 2018, p. 87).

A competência aponta para o desenvolvimento de competências relativas às práticas de linguagem que envolvem a leitura visando variados interesses e projetos pessoais como ampliação do repertório cultural com vistas potencializá-lo a partir das práticas de leitura. Ao mesmo tempo, observamos enunciativamente a motivação para o trabalho com os gêneros a partir das aulas de Língua Portuguesa.

Assim, no direcionamento pedagógico curricular é preciso estar atento à realidade dos educandos sujeitos da aprendizagem e das práticas sociais na escola para que as práticas discursivas sejam significativas. Além disso, são necessárias para que os sujeitos se interessem em potencializar as leituras, principalmente uma leitura integral que é uma

demanda difícil na escola atual, pois nas práticas modernas de interação na esfera digital, os textos são curtos, semióticos. Desse modo, propiciar uma leitura integral e motivar os sujeitos da aprendizagem para a leitura não é uma demanda fácil na escola, mas que precisa ser contemplada.

Diante destes expostos, apontamos na linearidade discursiva da BNCC (2018) a próxima competência:

EXCERTO 76

9 Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BNCC, Brasil, 2018, p. 87).

A competência direciona para o desenvolvimento do senso estético e das manifestações artísticas e culturais a partir de práticas de leitura que envolvam a fruição e o reconhecimento do papel da literatura em transformar e humanizar o sujeito da aprendizagem.

Nesta direção, destacamos que o trabalho com o componente curricular de Língua Portuguesa demanda o desenvolvendo dessa competência, pois a literatura ressignifica os discursos ao ser interpelada discursivamente pelo leitor. Além disso, as práticas de leitura literária trazem ao contexto da escola o contato com o cânone, com a palavra em seu estado artístico, evidenciando e potencializando os significados e a expressão literária.

Destacamos nas proposições de Bakhtin que o interlocutor “ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc” (Bakhtin, 2011 [1979], p. 271) de modo que constrói significados, amplia-os, ressignifica e como resposta responsiva, contesta ou acolhe.

Assim, a prática de leitura literária conduz à expressividade, a novas formas de dizer e expressar, assim como desenvolve conhecimentos sobre o trabalho artístico com a palavra que pode ser usada tanto para fruição, quanto para a ampliação de conhecimentos e potencialização dos projetos de dizer desses sujeitos da aprendizagem. Logo, trabalhar com os gêneros literários permite o entendimento do homem no seu tempo-espaço, ao mesmo tempo em que traz ao interlocutor as experiências vividas e as palavras com a criatividade artística.

Diante do exposto, emerge a última competência para o direcionamento do currículo no componente de Língua Portuguesa, reproduzida a seguir:

EXCERTO 77

10 Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. (BNCC, Brasil, 2018, p. 87).

A competência aponta para as interações a partir da cultura digital e do modo como ocorrem as interações nesta. Assim, destaca que a utilização de ferramentas e mídias assim como a forma de construir e ressignificar sentidos oportunizam a melhor interação e maior desempenho no desenvolvimento de projetos, assim como na reflexão e ampliação de conhecimentos sobre o mundo.

Observamos que o direcionamento curricular para essa competência aponta para as práticas contemporâneas de língua(gem) que advêm da cultura digital, destacando os vários gêneros e enunciações que emergem desta, e enunciam a realidade cronotópica de a escola demanda trabalhar com as ferramentas digitais, com a produção digital, assim como a leitura digital, pois estas são as práticas de linguagem contemporâneas, que cada dia mais multissemióticas e híbridas trazem novos gêneros e novos meios de circulação de discurso com muita rapidez. Assim, a escola precisa dar conta dessa demanda que é difícil, que precisa de grandes investimentos, mas que situa o cronotopo atual do uso da linguagem.

Diante dessas reflexões, observamos que o aporte teórico mobilizado no entretecer da diretriz para as competências é diverso, mas entende a linguagem como interação, reacentua a centralidade da prática pedagógica no gênero discursivo, que é ampliado para os gêneros orais, escritos e multissemióticos, entendendo-os como o texto-enunciado, no qual a polifonia, a ideologia, a dialogia, a valorização, a resposta ao outrem, enfim o aporte teórico que direcionam o currículo para essas competências configura-se nas construções teórico-filosóficas do Círculo de Bakhtin; entretanto, para o desenvolvimento das competências outras abordagens teóricas são agenciadas, como as propostas enunciativas, as cognitivas, a textual, etc.

Desse modo, a partir das análises aqui agenciadas e discursivizadas sobre os excertos que materializaram discursivamente as competências do componente curricular de Língua portuguesa, encerramos as análises que evidenciaram os entrelugares discursivos presentes no discurso da BNCC (2018) na/sobre as enunciações discursivas que envolvem os direcionamentos curriculares da língua(gem) e por consequência da Língua Portuguesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um cronotopo de constantes transformações na sociedade contemporânea, evidenciando um cenário global, no qual a velocidade, a tecnologia, o capitalismo, a expansão neoliberal, as mudanças climáticas, as questões relativas às minorias, à imigração acentuada, às guerras híbridas, etc., trazem ao universo da educação uma demanda e necessidade de potencialização e de construção de sentidos nos sujeitos da aprendizagem para uma formação humana, integral e cidadã que abarque todas essas questões, mas que ao mesmo tempo possibilite a participação ativa desses sujeitos na sociedade. Assim, a esfera educacional demanda de um currículo multifacetado que contemple todas essas demandas e que ao mesmo tempo seja viável na esfera educacional, perante tantos desafios.

Nesta perspectiva, a língua(gem) pelo seu caráter dialógico e interacional transforma-se no elemento de fundamental importância para essas demandas sociais que se reverberam na esfera educacional, pois ao serem atravessados por elas, os sujeitos interagem consigo e com os outros, e ao mesmo tempo constroem e enunciam discursos nos quais expressam em seu projeto de dizer a partir da palavra (entendida como signo ideológico) nos discursos que se materializam e se ressignificam em todas as esferas sociais. Desse modo, esse discurso único e irrepetível transporta em seu bojo as ressonâncias das vozes sociais que permeiam esse discurso, aqui compreendido na concepção de texto-enunciado que se configura nos gêneros discursivos tal como preconizam os constructos do Círculo de Bakhtin, assim como as orientações para o trabalho pedagógico com a língua(gem) nas aulas de Língua Portuguesa.

Assim, nesse discurso único e sempre responsivo encontra-se uma arena de luta, em que vozes sociais se embatem, se duelam e em diálogo, denotam para um caminho ou outro, mas sempre influenciando o discurso, pois estas vozes se expressam por meio de valorações, axiologias, as ideologias que se refletem e refratam no discurso. Dessa forma, apontamos a importância do ensino e da aprendizagem que envolvem a língua(gem) e o componente de Língua Portuguesa, pois neste refratam-se conhecimentos para o uso da língua(gem) e, por conseguinte, a potencialização do projeto de dizer de cada um, que se configura no discurso. Desse modo, reenunciamos a relevância na esfera educacional de uma política educacional nacional sobre o currículo que se materializa no espaço-tempo atual no discurso da BNCC (2018) e que reflete e refrata tantas vozes antagônicas, mas que dialogam em busca de um caminho para os direcionamentos educacionais, a partir da voz do Estado.

Diante dessas explanações, muito salientes nessa tese, retomamos para as considerações sobre as análises dialógicas discursivas que se situaram na materialidade discursiva (verbal, extraverbal) no discurso da BNCC (2018). No documento, direcionamos o olhar analítico para enunciações que envolvem o currículo sobre a língua(gem), situando-nos nas orientações, diretrizes e competências voltadas à educação, à escola e às práticas de língua(gem) em relação ao ensino da Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental - Anos Finais. Tais enunciações, pelo seu caráter dialógico, estão refletindo e refratando as vozes sociais que se manifestam no discurso, assim destacando valores axiológicos-ideológicos e influenciando o currículo na/sobre a língua(gem) no espaço-tempo social contemporâneo da esfera de atividade educacional.

Desse modo, no entretecer textual, permeamos pelo tema central da discursivização de **entrelugares** ideológico-axiológicos na Base Nacional Comum Curricular, nos quais buscamos compreender as concepções subjacentes no discurso sobre a língua(gem), as ancoragens, as contradições, os já-ditos e implicados sobre o currículo de Língua Portuguesa, no contexto educacional brasileiro, assim evidenciando o extralinguístico, apontando consistências e coerências, assim como as inconsistências e incoerências enunciadas e subentendidas nas *enunciações discursivas*.

A partir da amplitude temática sobre esses entrelugares, delimitamos nosso tema e direcionamos nossa atenção para as relações dialógicas que se constituem no discurso que orbita em torno dos entrelugares ideológico-axiológicos na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). Delimitação ainda ampla, mas que permitiu o entretecer textual e analítico ancorado nas proposições teóricas do Círculo e na análise dialógica do discurso sob um viés dialógico que acreditamos trazerem a sustentação necessária à pesquisa e que conseguiu responder à pergunta norteadora da tese.

Como resposta a essa questão que investigou *como entrelugares ideológico-axiológicos, na BNCC, são discursivizados*, apontamos a partir dos entrelugares analisados e inferidos e interpretados que os entrelugares *ideológico-axiológicos* geralmente se apresentam de forma implícita, vozeando diretrizes antagônicas sobre a perspectiva teórica epistemológica que diz fundamentar-se, mascarando discursos como no caso do apagamento da referência **identidade de gênero**, ou quando discursiviza para a diversidade linguística nacional, mas aponta para a Língua Inglesa como componente curricular de língua estrangeira, enunciando vozes que atendem às políticas públicas de educação a partir do viés neoliberal e de suas necessidades.

Enfim, a presença de entrelugares ideológicos-axiológicos foi muito saliente e demarcou, a partir da análise, muitas indagações que se refletem e refratam a partir da percepção de que as enunciações são marcadas ideologicamente e, portanto, vozeiam os valores e axiologias que se manifestam e refratam nas esferas sociais a partir de uma concepção materialista de poder e de luta de classes. Como preceitua o Círculo, as palavras existem enquanto signos a partir de uma multidão de fios ideológicos, como parte da ideologia de um determinado grupo social que se refrata no discurso, assim a refração da realidade emerge da luta de classes que se configura no entrecruzamento de interesses de uma determinada comunidade (Bakhtin (Volochínov) 2014 [1929]; Volochínov (2013 [1925/1930])).

Diante dessas reflexões sobre os entrelugares, destacamos o objetivo geral que permeou o entretecer textual analítico da tese que buscou analisar as relações dialógicas que (se) matizam na discursivização dos entrelugares ideológico-axiológicos engendrados nas orientações relativas à Língua Portuguesa do Ensino Fundamental - Anos Finais na Base Nacional Comum Curricular. Isso permitiu observarmos o diálogo presente com os outros componentes curriculares, o inter-relacionamento presente na área da língua(gem), assim como o engendramento a partir das práticas de língua(gem) situadas e interpenetradas, trazendo um diálogo mesmo diante de entrelugares muito marcados, como as forças centrípetas da tradição, influenciando a prática de análise linguística/multissemiótica que é uma proposta inovadora, mas incompreendida ainda na prática pedagógica, assim apontando para direcionamentos do ensino tradicional a partir da gramática, quando valoriza muito o trabalho com a metalinguagem a partir de uma grande gama de referências de categorização gramaticais.

Nossos objetivos específicos também permitiram a observação das amplitudes espaço-temporais da constituição e do funcionamento discursivo, evidenciando as características cronotópicas das enunciações discursivas da BNCC (2018), nas quais as alternâncias de poder e o duelo de forças antagônicas trouxeram reflexos que se materializaram e refratam no discurso da BNCC que foi se modificando no decorrer desde suas primeiras discussões até sua homologação, na qual muitas vozes foram silenciadas e outras ressaltadas refletindo as amplitudes espaço-temporais que se fazem presentes no documento e no seu direcionamento enquanto política educacional.

Com relação ao objetivo específico que direcionou a análise para as relações dialógicas que se engendram nos entrelugares discursivos, observamos que no discurso da BNCC (2018) encontram-se muitos entrelugares discursivos, seja pela orientação teórica que

muitas vezes contradiz o discurso, seja pelo mascaramento de interesses, seja pela forma explícita em que evidencia outros interesses, seja pelo tom autoritário, pois trata-se da voz do Estado direcionando o currículo nacional em um projeto político educacional, marcado por interesses diversos e vozes antagônicas, seja pelo antagonismo de uma proposta baseada na pedagogia crítica, mas que conduz as demandas do universo capitalista e por conseguinte, menos crítica, ou seja, crítica no discurso, mas nas entrelinhas, implicitamente inferenciamos um direcionamento a um sujeito da aprendizagem mais polivalente, flexível, atuante na sociedade que é servil e qualificado para o trabalho.

No que compete ao objetivo de analisar as projeções ideológico-valorativas que se entretecem nas relações dialógicas engendradas na discursivização, observamos a partir das análises discursivas que a política nacional educacional preconizada para o ensino da língua(gem) e dos outros componentes curriculares direciona a educação a partir do pensamento capitalista neoliberal, evocando novos modos de produção; novas demandas para a mão de obra com o desenvolvimento de habilidades e competências; profissionais criativos para o desenvolvimento de novos produtos, aqui cabe citar a língua(gem) enquanto produto, a partir da cultura digital na perspectiva das economias criativas. Cabe mencionar ainda o consumo, um sujeito de aprendizagem que também consome e assim alimenta a economia, enfim muitas são as projeções futuras, mas ressalvamos o direcionamento à formação humana integral, emancipadora, libertadora e cidadã, pois no discurso da BNCC (2018) a arena de luta das vozes que se enunciam está em debate constante, de modo que as forças centrífugas da inovação possam trazer e transformar a realidade.

Quanto ao grande cronotopo, observamos que a constituição e homologação da BNCC foram marcadas por acontecimentos que refletiram e reverberaram em sua discursivização, dado que o documento foi elaborado em um momento de fortes mudanças sociais, políticas e econômicas. Nesse contexto, foram escritas diferentes versões do documento, sendo que estas sofreram diversas alterações, especialmente quanto à linguagem. Uma das mudanças mais marcantes consiste no apagamento de termos como identidade de gênero e orientação sexual, posto que, com a retirada desses termos, há o silenciamento de movimentos descentralizadores, em favor da ênfase em visões conservadoras e preconceitos. Ao mesmo tempo, constitui um entrelugar discursivo em que a percepção de sujeito evidenciada no documento destoa de uma visão do ser humano enquanto integral e único. Isso se dá também na medida em que são estabelecidas aprendizagens essenciais, de modo que são definidos os conhecimentos mais importantes para a formação em detrimento de outros, evidenciando a percepção de um sujeito como homogêneo.

Com relação ao pequeno cronotopo, a BNCC se mostra como um espaço de embate de vozes que se enfrentam à medida que ocorrem mudanças cronotópicas no Brasil, especialmente no contexto de elaboração do documento até sua posterior homologação. Nesse contexto, atuam de maneira enfática as vozes de agentes do mercado, assim como movimentos de organização de eventos e alocação de recursos financeiros. Tais vozes direcionam para a formação de um sujeito idealizado, preparado para atuar no mercado de trabalho por meio de uma formação unificada e que homogeniza os sujeitos, sendo tal discurso atravessado pela proposta de perpetuação do modelo capitalista neoliberal.

Acerca dos entrelugares discursivos, levamos em conta (i) as posições ideológico-valorativas, (ii) as ancoragens teórico-metodológicas, (iii) as forças centrípetas da tradição e (iv) as forças centrífugas da mudança. Quanto ao primeiro aspecto, consideramos que há um enfrentamento de diferentes posições ideológico-valorativas, seja na concepção de sujeito que é discursivizada, seja pela escolha pela Língua Inglesa como língua estrangeira em detrimento de outras, seja pelas marcas linguísticas que as competências carregam. Acerca do segundo aspecto, percebemos a reenunciação da perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, com ênfase nas práticas de leitura/escuta, produção textual e análise linguística/semiótica e nos multiletramentos. Quanto às forças centrípetas da tradição e as forças centrífugas da mudança, há vozes que buscam a manutenção de aspectos da língua(gem) já consagrados e têm como enfoque a estabilização e a manutenção de um sistema, ao mesmo tempo em que há dizeres que remetem à valorização da diversidade linguística existente no Brasil, da diversidade cultural, do desenvolvimento e enriquecimento do repertório linguístico.

Diante destes expostos, consideramos corroborada a nossa tese de que a Base Nacional Comum Curricular enuncia entrelugares discursivos que se matizam a partir de projeções ideológicas e axiológicas entretecidas em embates plurivocais nas orientações, diretrizes e competências voltadas à educação, à escola e às práticas de língua(gem) em relação ao ensino da Língua Portuguesa no Brasil. Isso porque as evidências, a partir das análises dialógicas discursivas apresentadas sobre os entrelugares discursivos, trouxeram à tona muitos direcionamentos sobre a educação enquanto política nacional, assim como direcionamento pedagógico ao trabalho com a língua(gem) a partir das práticas de língua(gem) nas aulas de Língua Portuguesa e que foram evidenciados ao longo da tese.

Para finalizarmos essas considerações, cabe salientar que por sua natureza dialógica de análise, pelo olhar interpretativista a partir das concepções que embasam a tese, ancorado no aporte teórico do Círculo de Bakhtin e seus debatedores contemporâneos, essas

enunciações e análises presentes na tese não são estanques e demandam como todo discurso uma resposta do outrem, de modo que esse é um diálogo que se mantém e que não se esgota.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo. Contribuições dos estudos sobre gêneros do discurso para a análise linguística em sala de aula: perspectivas dialógicas. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 5, n. 2, p. 21–41, 2011. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/1349> Acesso em: 09 ago. 2021.
- ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo. **O gênero carta de conselhos em revistas online: na fronteira entre o entretenimento e a autoajuda**. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Santa Catarina, 2012.
- ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo. A prática de análise linguística mediada por gêneros do discurso: matizes sócio-históricos. **Letrônica**, v. 06, p. 494–520, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/15020>. Acesso em: 1 jul. 2021.
- ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo. A análise de textos-enunciados como prática precedente à elaboração didática. **Intersecções**, Jundiaí, v. 07, p. 04-23, nov. 2014.
- ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo. A orientação sociológica para a análise da língua: posições metodológicas nos escritos do Círculo de Bakhtin. **Letra Magna**, v. 12, n. 19, 2016. Disponível em: http://www.letramagna.com/artigos_19/artigo_19_06.pdf Acesso em: 02 dez. 2021.
- ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo. A prática de análise linguística nas aulas de língua portuguesa: por uma ancoragem dialógica. **RevLet – Revista Virtual de Letras**, v. 10, nº 01, jan/jul, 2018. Disponível em: <http://www.revlet.com.br/artigos/460.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.
- ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. O estudo dos Gêneros do discurso sob a perspectiva dialógica da linguagem: Considerações sobre cronotopo ideologia e valoração. *In*: NASCIMENTO, Elvira Lopes; CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes; LOUSADA, Eliane. **Gêneros do texto/discursos: novas práticas e desafios**. Campinas: Pontes editores, 2019. P. 349-368.
- ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; OLIVEIRA, Amanda Maria de. O cronotopo nos estudos dialógicos da linguagem. *In*: FRANCO, Neil; ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (Orgs.). **Estudos dialógicos da linguagem: reflexões teórico-metodológicas**. Campinas - SP: Pontes, 2020a, v. 1, p. 89-108.
- ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo; RODRIGUES, Rosângela Hammes. Por uma análise dialógica de discurso: reflexões. *In*: ALVES, Maria da Penha Casado; VIAN JR., Orlando (Org.). **Práticas discursivas: Olhares da Linguística Aplicada**, Natal: EDUFRN, 2015, p. 61–84.
- ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo; RODRIGUES, Rosângela Hammes; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. O estudo dos gêneros do discurso sob a perspectiva dialógica da linguagem: considerações sobre cronotopo, ideologia e valoração. *In*: NASCIMENTO, Elvira

Lopes; CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes; LOUSADA, Eliane (Org.). **Gêneros do texto/discurso**: novas práticas e desafios. Campinas: Pontes Editores, 2019, p. 349–368.

AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. *In*: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim e. **Ciências humanas e pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin (Orgs.). São Paulo: Cortez Editora, 2007. p. 11 -25.

AMORIM, Marília. As Ciências Humanas e sua especificidade discursiva. *In*: RODRIGUES, Rosângela Hammes; ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo. **Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em Linguística Aplicada**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016, p. 17-45.

AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia: *In*: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: outros. conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2016, p. 9-32.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**: O que é, como se faz. São Paulo: Ed. Loyola, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. Trad. de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Editora Hucitec; Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2008 [1965].

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979].

BAKHTIN, Mikhail; [VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich]. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2014 [1929] 16ª edição.

BAKHTIN, Mikhail. **O Freudismo**: um esboço crítico. Trad. do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2004 [1924].

BAKHTIN, Mikhail. **O homem ao espelho**: apontamentos dos anos 1940. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019 [1940].

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João, 2010 [1920/1924].

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Tradução do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015 [1929/1963].

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de Literatura e de Estética**: a teoria do romance. Tradução do russo por Aurora Fornoni Bernardini et al. 7ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014 [1975].

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance I**: a estilística. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015 [1934/1935].

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance II**: As formas do tempo e do cronotopo. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2014 [1975].

BELMONG, Nele. *Et al. Bakhtin e o Cronotopo*: Reflexões, aplicações e perspectivas. Tradução de Oziris Borges Silva, *et all* – 1 ed. – São Paulo: Parábola editorial, 2015.

BELMONG, Nele; BORGHART, Pieter. **A teoria Bakhtiniana do cronotopo literário**: Reflexões aplicações e perspectivas. Tradução: Oziris Borges Filho. São Paulo: Parábola editorial, 2015.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. **Análise Linguística**: Afinal, a que se refere? São Paulo: Cortez, 2013.

BEZERRA, Paulo. Uma teoria antropológica da literatura: *In*: BAKHTIN. Mikhail. **Teoria do romance II**: As formas do tempo e do cronotopo. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2014 [1975].

BEZERRIL, Gianka Salustiano; ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo. O conceito de cronotopo em Bakhtin e o círculo: matizes rebelainianas. **Intertexto**. V.4, n.2, p. 35-49, 2011. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/intertexto/article/view/199> acesso em: fevereiro de 2022.

BONINI, Adair; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. O contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): cenas dos bastidores. *In*: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; KRAEMER, Márcia Adriana Dias (organizadoras). **Uma Leitura Crítica Da Base Nacional Comum Curricular: Compreensões subjacentes**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019. 17-40 p.

BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016 [2006a].

BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016 [2006b].

BRAIT, Beth. Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise. **Gragoatá**, Niterói, v. 0, n.20, p. 47-62, 1º sem. 2006.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. *In*: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016 [2006b], p. 9–31.

BRAIT, Beth. O discurso sob o olhar de Bakhtin. *In*: GREGOLIN, M. d. R.; BARONAS, R. (Orgs.). **Análise do discurso**: as materialidades do discurso. 3. ed. São Carlos: Editora Claraluz, 2007, p. 19–32.

BRANCO, Emerson Pereira...[et al.] **A implantação da Base Nacional Comum Curricular no contexto das políticas neoliberais**. 1ª edição. Curitiba: Appris, 2018.

BRANCO, Emerson Pereira. A implantação da BNCC no contexto das políticas neoliberais. 2017. 136 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, 2017.

BRASIL, **Movimento Pela Base**. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/> Acesso em: 3 jul. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum:** educação básica. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. 5 out. 1988. **Diário Oficial da União**, Congresso Nacional, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em:

BRASIL. Lei 13.005, de 26 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 26 jun. 2014. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm Acesso em: 1 out. 2019.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação. LDB. 23 dez. 1996. Diário Oficial da União, Ministério da Educação e do Desporto, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 20 setembro. 2021.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** ensino médio: parte II - linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf Acesso em: 19 de outubro de 2020.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em: 19 de outubro de 2020.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em: 19 de outubro de 2020.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf> Acesso em: 19 de outubro de 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 11/2010.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 9 dez. 2010c.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 7/2010.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 9 jul. 2010b.PNE

BRASIL. **Portaria 1.570, de 20 de dezembro de 2017.** 20 dez. 2017. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA1570DE22DEDEZEMBRODE2017.pdf> Acesso em: 19 de outubro de 2020.

BRASIL. **Portaria 331, de 5 de abril de 2018.** Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. 5 abr. 2018. Diário Oficial da União, Ministério da Educação, Brasília, DF, 5 abr. 2018. Disponível em

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA331DE5DEABRILDE2018.pdf> Acesso em: 21 de setembro de 2020.

BRASIL. **Portaria 592, de 17 de junho de 2015**. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. 17 jun. 2015. Diário Oficial da União, Ministério da Educação, Brasília, DF, 17 jun. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 21 de setembro de 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. 22 dez. 2017. Diário Oficial da União, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Brasília, DF, 22 dez. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE MBRODE2017.pdf Acesso em: 18 de junho de 2021.

BRITTO, Luis Percival Leme. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas, SP: ALB: Mercado de Letras, 1997.

BUNZEN, Clécio. Algumas notas sobre o tratamento da oralidade na Base Nacional Comum Curricular dos anos finais do Ensino Fundamental. *In*: SOUZA Sweder; RUTIQUEWISKI Andréia. **Ensino de Língua Portuguesa e Base Nacional Comum Curricular; Propostas e desafios**. 1 ed. Campinas. SP: Mercado de Letras, 2020.

CÁSSIO, Fernando. Existe vida fora da BNCC? *In*: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR, Roberto. **Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação educativa. 2019.

CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR, Roberto. **Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação educativa. 2019.

CASTILHO, Ataliba (org). **O português culto falado no Brasil**. Campinas: editora UNICAMP, 1989.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; GEDOZ T. C. **O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná: um resgate histórico-reflexivo da formação em língua portuguesa**. Londrina, PR: UEL, 2008 (Tese de doutoramento).

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; KRAEMER, Márcia Adriana Dias (organizadoras). **Uma Leitura Crítica Da Base Nacional Comum Curricular: Compreensões subjacentes**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Prática de análise linguística no ensino fundamental e sua relação com os gêneros discursivos. **PERcursos Linguísticos**, v. 7, n. 14, p. 270–294, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/15153> Acesso em: 20 de agosto de 2021.

CRUZ, Josué Jorge. **A Heterodiscursividade Constitutiva do Programa Conectando Saberes do IFSC**. Florianópolis: UFSC, 2022. 331p.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2009. 168p.

FARACO, Carlos Alberto. A ideologia no/do Círculo de Bakhtin. *In*: PAULA, Luciane de.; STAFUZZA, Grenissa (Orgs). **Círculo de Bakhtin**: pensamento interacional. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

FÁVERO, Leonor Lopes. **As concepções linguísticas no século XIX**: a gramática no Brasil. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

FÁVERO, Leonor Lopes. História da disciplina Português na escola brasileira. **Diadorim: revista de estudos linguísticos e literários**, Rio de Janeiro, n. 6, p. 13-35, 2009. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/3886> Acesso em Julho de 2021.

FÁVERO, Leonor Lopes. ZILIO, Thiag. Revista Confluência: 210 anos de educação jesuítica: o ensino de línguas na babel brasileira. Edição especial de 30 anos, Junho de 2021. Disponível em: <https://www.revistaconfluencia.org.br/rc/article/view/447> Acesso em: Junho de 2022.

FOLHA DE SÃO PAULO. Base Nacional Comum Curricular. Governo Temer esvazia gênero na base curricular e mistura tema com religião. Caderno educação. 06/12/2017 São Paulo. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/12/1940989-governo-temer-esvazia-genero-na-base-curricular-e-mistura-tema-com-religiao.shtml>

FRANCHI, Carlos. Criatividade e gramática. Carlos Franchi; [com] Esmeralda Vailati Negrão e Ana Lúcia Müller. *In*: POSSENTI, Sírio (org). **Mas o que é mesmo “gramática”?** – São Paulo: Parábola Editorial, 2006 [1987].

FRANCO, Neil; ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Por uma análise dialógica do discurso. *In*: GARCIA, Dantielli Assumpção; SOARES, Alexandre Sebastião Ferrari. (Orgs.). **De 1969 a 2019**: um PERCURSO da/na análise do discurso. Campinas: Pontes Editores, 2019, p. 275–300.

FREITAS, Alexandre. **Revista Carta Capital**. A Base Nacional Comum Curricular e a educação banqueira. 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/28265282/A_Base_Nacional_Comum_Curricular_e_a_educacao_banqueira Acesso em: 1 jul. 2020.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. 2. ed. São Paulo: Pedro & João Editores, 2015 [2009].

GERALDI, João Wanderley. Deslocamentos no ensino: de objetos a práticas; de práticas a objetos. *In*: GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2015. p. 71-80.

GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens**: Estudos Bakhtinianos. São Carlos: Pedro e João, 2010.

GERALDI, João Wanderley. Sobre a questão do sujeito. *In*: GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens: estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João editores, 2010.

GERALDI, João Wanderley (org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012 [1984].

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo; Martins Fontes, 4ª edição, 1997 [1991]

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008

HARVEY, David. **Para entender O Capital - livros 2 e 3**. Brasil: Boitempo Editorial, 2015. 392p.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

HOLQUIST, Michael. **Dialogism: Bakhtin and his world**, 1990. Londres/Nova York: Routledge, 2002.

HUFF, Luana de Araújo. **Entre o sujeito e o/seu discurso: um estudo dialógico**. Florianópolis: UFSC, 2021. 202p.

KOROLL, Luan; ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo. As Práticas de Leitura e de Escrita na Construção de Uma Revista Digital na Escola. **Revista Letra Magna**, 13(21). Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/magna/article/view/2283> Acesso em maio de 2020.

KATO, Mary. A. **No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo ática: 1987. 2ª ed.

KLEIMAN, Ângela. B. O ensino de línguas no Brasil. *In*: ZANOTTO, M. S. & CELANI, M. A. A. (Org.). **Linguística Aplicada, da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1992, pp.25-36.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001 [1989].

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 31-52.

KRAEMER, Márcia Adriana Dias. (Orgs.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compressões subjacentes**. Campinas: Mercado de Letras, 2019, p. 17–40.

KRIPTA, Rosana Maria Luvezute; SCHELER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. Artigo de Revision; **Revista de Investigações** disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Administrador,+04_Pesquisa+documental+na+pesquisa+qualitativa.pdf Acesso em Janeiro de 2023.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012. 544p

LIMA, Michelle Fernandes; FAVARO, Neide de Almeida Lança Galvão. Resenha do livro sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? – Newton Duarte. *In*: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. Especial, p. 308-3010, 2009. disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639544> acesso em: fevereiro de 2023.

MARCUSCHI, Luis Antonio. Concepção de Língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. **Rev. Trabalhos em Linguística Aplicada**, vol 30 pp 39-79, jul/dez 1997. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639270>. Acesso em Janeiro de 2020.

MARCUSCHI, Luis Antonio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luis Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução do russo por Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2016 [1928].

MENDONÇA, Márcia. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009. 260p.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**, São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 199–226.

MENEGASSI, Renilson José; GASPAROTTO, Denise Moreira. Revisão Dialógica; Princípios teórico-metodológicos. **Linguagem em (Dis)curso**. N°19 jan-abril 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/NSsvV7jRqF9nxSkcnxrv8bR/abstract/?lang=pt> acesso em dezembro de 2022.

MIOTELLO, Valdemir. **Olhando a própria língua com múltiplos olhares**. Brasil, Pedro & João Editores, 2010. 298p.

MOITA LOPES, Luis Paulo da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo, de onde vem, para onde vai?** São Paulo: Senac, 2001. 154p

MORATO, Edwiges Maria. Da noção de competência no campo da linguística. *In*: MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORSON, Gary Soul; EMERSON, Caryl. **Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

OLIVEIRA, Amanda Maria de. **Inteligibilidades sobre os estudos em Análise Dialógica do Discurso no Brasil**. Florianópolis, UFSC, 2021.

OLIVEIRA, Amanda Maria de.; HUFF, Luana de Araujo; ACOSTA PEREIRA, Rodrigo. Considerações teórico-metodológicas para o estudo da palavra-discurso: respostas a dois ensaios de Mikhail Bakhtin. **CAMINHOS EM LINGUÍSTICA APLICADA**, v. 20, p. 131-151, 2019.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. *In*: MOITA LOPES, Luis Paulo (Orgs.). **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 67–84.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora. 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Escola e cidadania**. O papel da escola na formação para a democracia. Porto Alegre: Artmed Editora, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Porquê construir competências a partir da escola?** Porto: Edições Asa. 2001.

PIETRI, Émerson de. **A constituição do discurso da mudança no ensino de língua materna no Brasil**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, Campinas, 2003. Disponível em: <http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269629/1/Pietri_Emersonde_D.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2020.

POLATO, Adriana Delminda Mendes. **Análise linguística: do estado da arte ao estatuto dialógico**. Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Letras. Maringá, Paraná, 2017. 230 p. Tese (doutorado)

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP. Mercado de Letras, 1996.

PRETTI, D. **O discurso oral culto**. São Paulo: FFLCH/USP, 1997.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da Linguística Aplicada. *In*: MOITA LOPES, Luis Paulo da (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. 2 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, pp. 149-168.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da linguística aplicada. *In*: MOITA LOPES, Luis Paulo da (Ed.). **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 150-168.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. **A Constituição e Funcionamento do Gênero Jornalístico Artigo: Cronotopo e Dialogismo**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL – PUCSP). São Paulo: PUCSP, 2001.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. A análise de Discurso na Perspectiva do círculo de Bakhtin: Uma análise dialógica do discurso. *In*: MOTTA-ROTH, Désirée; CABAÑAS, Teresa; HENDGES, Graciela Rabuske (orgs). **Análise de textos e de discursos: relações entre teorias e práticas**. Santa Maria: PPGL –UFSM, 2008.

RODRIGUES, Rosângela Hammes.; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. **Linguística aplicada**. Caderno de EAD, Florianópolis: UFSC, 2011.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, Roxane. Letramentos escolares: coletâneas de textos nos livros didáticos de Língua Portuguesa. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 433-465, 2010. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p433> Acesso em: 22 fev. 2021.

ROJO, Roxane. **Escola conectada os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola editorial, 2013.

ROSSI, João Carlos; DE SOUZA, Andréias Cristina. Concepções de Linguagem na Base Nacional Comum Curricular: Reflexões para o ensino de Língua Portuguesa. *In*: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; KRAEMER, Márcia Adriana Dias (organizadoras). **Uma Leitura Crítica Da Base Nacional Comum Curricular: Compreensões Subjacentes**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019. 69-94 p.

SÁ SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental; pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, RS, ano1 n1, Jul, 2009.

SANTOS, Gabriela Debas dos. **A Prática de análise Linguística nas Aulas de Língua Portuguesa: Por uma abordagem Enunciativo-Discursiva de Base Dialógica**. UFSC, 2017. Dissertação de mestrado.

SANTOS-CLERISI, Gabriela Debas dos. **Reverberações dos Estudos Dialógicos da Linguagem no discurso da BNCC: em torno do objeto discursivo prática de análise linguística/semiótica**. Florianópolis. UFSC, 2020. Tese de doutorado 328p.

SIGNORINI, Inês. **A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a Linguística Aplicada contemporânea**. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma linguística indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 169-189.

SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda. (Orgs.). **Linguística Aplicada: perspectivas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

SILVA, Danielle Sousa; LEITE, Francisco de Freitas. O subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato no Círculo de Bakhtin. **Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 2, n. 2, p. 38-45, ago. 2013. Disponível em: <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MigREN/article/view/555> Acesso em agosto de 2021.

SOARES, Magda. **Lingua(gem)** e escola: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1984.

SOARES, Magda. Travessia: tentativa de um discurso da ideologia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro. 65 (150): 337-368, maio/ago 1984.

SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. In: **Língua Portuguesa: História, perspectivas, ensino**. São Paulo: Educ, p. 53-60. 1996.

SOARES, Magda. **Letramento**: Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 3ª ed.

THE NEW LONDON GROUP [CAZDEN, Courtney; COPE, Bill; FAIRCLOUGH, Norman; GEE, Jim et al.]. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **The Harvard educational review**, v. 1, n. 66, p. 60-92, 1996.

TORQUATO, Joaquim Vergínio. **A prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa na escola de Educação Básica**: o que orientam os documentos parametrizadores? Florianópolis: UFSC, 2019. Dissertação de mestrado, 133p.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014 [1929].

VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaevich. Estilística do discurso literário I: O que é a linguagem/língua? In: VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaevich. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Org., trad., ensaio introdutório e notas: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019 [1930a], p. 234-265.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaevich. Estilística do discurso literário II: A construção do enunciado. In: VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaevich. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Org., trad., ensaio introdutório e notas: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019 [1930b], p. 266-305.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaevich. Estilística do discurso literário III: A palavra e sua função social. In: VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaevich. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Org., trad., ensaio introdutório e notas: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019 [1930c], p. 306-336.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. **A construção da Enunciação e Outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 [1925-1930].

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WENGER, Etienne. **Communities of Practice**: Learning as a Social System. Published in the "Systems Thinker," June 1998. Disponível em: https://participativelearning.org/pluginfile.php/636/mod_resource/content/3/Learningasasocialsystem.pdf Acesso em: Junho de 2021.

ANEXOS

Anexo 01 - Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do Ensino

Competências gerais
Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Anexo 02 – Códigos e descritores de habilidades e competências para o Ensino

Fundamental - Anos Iniciais.

ANO/ FAIXA	CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
1º	Todos os campos de atuação	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Protocolos de leitura	(EF01LP01) Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página.
1º	Todos os campos de atuação	Escrita (compartilhada e autônoma)	Correspondência fonema-grafema	(EF01LP02) Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas.
1º	Todos os campos de atuação	Escrita (compartilhada e autônoma)	Construção do sistema alfabético/ Convenções da escrita	(EF01LP03) Observar escritas convencionais, comparando-as às suas produções escritas, percebendo semelhanças e diferenças.
1º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil	(EF01LP04) Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos.
1º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Construção do sistema alfabético	(EF01LP05) Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala.
1º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	(EF01LP06) Segmentar oralmente palavras em sílabas.
1º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	(EF01LP07) Identificar fonemas e sua representação por letras.
1º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	(EF01LP08) Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita.
1º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	(EF01LP09) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais.
1º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil	(EF01LP10) Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras.
1º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/ Acentuação	(EF01LP11) Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas.
1º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Segmentação de palavras/Classificação de palavras por número de sílabas	(EF01LP12) Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco.
1º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Construção do sistema alfabético	(EF01LP13) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas mediais e finais.
1º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Pontuação	(EF01LP14) Identificar outros sinais no texto além das letras, como pontos finais, de interrogação e exclamação e seus efeitos na entonação.
1º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Sinonímia e antonímia/Morfologia/Pontuação	(EF01LP15) Agrupar palavras pelo critério de aproximação de significado (sinonímia) e separar palavras pelo critério de oposição de significado (antonímia).
1º	Campo da vida cotidiana	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	(EF01LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.
1º	Campo da vida cotidiana	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma e compartilhada	(EF01LP17) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/ finalidade do texto.
1º	Campo da vida cotidiana	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma e compartilhada	(EF01LP18) Registrar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cantigas, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
1º	Campo da vida cotidiana	Oralidade	Produção de texto oral	(EF01LP19) Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas.

1º	Campo da vida cotidiana	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Forma de composição do texto	(EF01LP20) Identificar e reproduzir, em listas, agendas, calendários, regras, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros.
1º	Campo da vida pública	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita compartilhada	(EF01LP21) Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas de regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
1º	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Escrita (compartilhada e autônoma)	Produção de textos	(EF01LP22) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, diagramas, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
1º	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Oralidade	Planejamento de texto oral Exposição oral	(EF01LP23) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
1º	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Forma de composição dos textos/Adequação do texto às normas de escrita	(EF01LP24) Identificar e reproduzir, em enunciados de tarefas escolares, diagramas, entrevistas, curiosidades, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.
1º	Campo artístico-literário	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma e compartilhada	(EF01LP25) Produzir, tendo o professor como escriba, recontagens de histórias lidas pelo professor, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens, observando a forma de composição de textos narrativos (personagens, enredo, tempo e espaço).
1º	Campo artístico-literário	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Formas de composição de narrativas	(EF01LP26) Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço.
1º, 2º	Todos os campos de atuação	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Decodificação/Fluência de leitura	(EF12LP01) Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.
1º, 2º	Todos os campos de atuação	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Formação de leitor	(EF12LP02) Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulem em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses.
1º, 2º	Todos os campos de atuação	Escrita (compartilhada e autônoma)	Construção do sistema alfabético/ Estabelecimento de relações anafóricas na referência e construção da coesão	(EF12LP03) Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação.
1º, 2º	Campo da vida cotidiana	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	(EF12LP04) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.
1º, 2º	Campo da vida cotidiana	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita compartilhada	(EF12LP05) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canção, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.
1º, 2º	Campo da vida cotidiana	Oralidade	Produção de texto oral	(EF12LP06) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
1º, 2º	Campo da vida cotidiana	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Forma de composição do texto	(EF12LP07) Identificar e (re)produzir, em cantiga, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, rimas, aliterações, assonâncias, o ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido.

1º, 2º	Campo da vida pública	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	(EF12LP08) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
1º, 2º	Campo da vida pública	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	(EF12LP09) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
1º, 2º	Campo da vida pública	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	(EF12LP10) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cartazes, avisos, folhetos, regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
1º, 2º	Campo da vida pública	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita compartilhada	(EF12LP11) Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, digitais ou impressos, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
1º, 2º	Campo da vida pública	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita compartilhada	(EF12LP12) Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto.
1º, 2º	Campo da vida pública	Oralidade	Produção de texto oral	(EF12LP13) Planejar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans e peça de campanha de conscientização destinada ao público infantil que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
1º, 2º	Campo da vida pública	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Forma de composição do texto	(EF12LP14) Identificar e reproduzir, em fotolegendas de notícias, álbum de fotos digital noticioso, cartas de leitor (revista infantil), digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.
1º, 2º	Campo da vida pública	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Forma de composição do texto	(EF12LP15) Identificar a forma de composição de slogans publicitários.
1º, 2º	Campo da vida pública	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Forma de composição do texto	(EF12LP16) Identificar e reproduzir, em anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil (orais e escritos, digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive o uso de imagens.
1º, 2º	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	(EF12LP17) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, enunciados de tarefas escolares, diagramas, curiosidades, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, entre outros gêneros do campo investigativo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
1º, 2º	Campo artístico-literário	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Apreciação estética/Estilo	(EF12LP18) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição.
1º, 2º	Campo artístico-literário	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Formas de composição de textos poéticos	(EF12LP19) Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações.
1º, 2º; 3º, 4º, 5º	Todos os campos de atuação	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Reconstrução das condições de produção e recepção de textos	(EF15LP01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.

1º, 2º, 3º, 4º, 5º	Todos os campos de atuação	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Estratégia de leitura	(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.
1º, 2º, 3º, 4º, 5º	Todos os campos de atuação	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Estratégia de leitura	(EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos.
1º, 2º, 3º, 4º, 5º	Todos os campos de atuação	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Estratégia de leitura	(EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos.
1º, 2º, 3º, 4º, 5º	Todos os campos de atuação	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Planejamento de texto	(EF15LP05) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.
1º, 2º, 3º, 4º, 5º	Todos os campos de atuação	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Revisão de textos	(EF15LP06) Rerer e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.
1º, 2º, 3º, 4º, 5º	Todos os campos de atuação	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Edição de textos	(EF15LP07) Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital.
1º, 2º, 3º, 4º, 5º	Todos os campos de atuação	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Utilização de tecnologia digital	(EF15LP08) Utilizar software, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis.
1º, 2º, 3º, 4º, 5º	Todos os campos de atuação	Oralidade	Oralidade pública/Intercâmbio conversacional em sala de aula	(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.
1º, 2º, 3º, 4º, 5º	Todos os campos de atuação	Oralidade	Escuta atenta	(EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.
1º, 2º, 3º, 4º, 5º	Todos os campos de atuação	Oralidade	Características da conversação espontânea	(EF15LP11) Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor.
1º, 2º, 3º, 4º, 5º	Todos os campos de atuação	Oralidade	Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala	(EF15LP12) Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz.
1º, 2º, 3º, 4º, 5º	Todos os campos de atuação	Oralidade	Relato oral/Registro formal e informal	(EF15LP13) Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.).
1º, 2º, 3º, 4º, 5º	Campo da vida cotidiana	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Leitura de imagens em narrativas visuais	(EF15LP14) Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias).
1º, 2º, 3º, 4º, 5º	Campo artístico-literário	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Formação do leitor literário	(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.

1º, 2º, 3º, 4º, 5º	Campo artístico-literário	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Leitura colaborativa e autônoma	(EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.
1º, 2º, 3º, 4º, 5º	Campo artístico-literário	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Apreciação estética/Estilo	(EF15LP17) Apreciar poemas visuais e concretos, observando efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais.
1º, 2º, 3º, 4º, 5º	Campo artístico-literário	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Formação do leitor literário/Leitura multissemiótica	(EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.
1º, 2º, 3º, 4º, 5º	Campo artístico-literário	Oralidade	Contagem de histórias	(EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.
2º	Todos os campos de atuação	Escrita (compartilhada e autônoma)	Construção do sistema alfabético/ Convenções da escrita	(EF02LP01) Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.
2º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	(EF02LP02) Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras.
2º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	(EF02LP03) Ler e escrever palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f, v, t, d, p, b) e correspondências regulares contextuais (c e q; e e o, em posição átona em final de palavra).
2º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	(EF02LP04) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.
2º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	(EF02LP05) Ler e escrever corretamente palavras com marcas de nasalidade (til, m, n).
2º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil	(EF02LP06) Perceber o princípio acrofônico que opera nos nomes das letras do alfabeto.
2º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/ Acentuação	(EF02LP07) Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva.
2º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Segmentação de palavras/Classificação de palavras por número de sílabas	(EF02LP08) Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos.
2º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Pontuação	(EF02LP09) Usar adequadamente ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.
2º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Sinonímia e antonímia/Morfologia/Pontuação	(EF02LP10) Identificar sinônimos de palavras de texto lido, determinando a diferença de sentido entre eles, e formar antônimos de palavras encontradas em texto lido pelo acréscimo do prefixo de negação in-/im-.
2º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Morfologia	(EF02LP11) Formar o aumentativo e o diminutivo de palavras com os sufixos -ão e -inho/-zinho.
2º	Campo da vida cotidiana	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	(EF02LP12) Ler e compreender com certa autonomia cantigas, letras de canção, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.
2º	Campo da vida cotidiana	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma e compartilhada	(EF02LP13) Planejar e produzir bilhetes e cartas, em meio impresso e/ou digital, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
2º	Campo da vida cotidiana	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma e compartilhada	(EF02LP14) Planejar e produzir pequenos relatos de observação de processos, de fatos, de experiências pessoais, mantendo as características do gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
2º	Campo da vida cotidiana	Oralidade	Produção de texto oral	(EF02LP15) Cantar cantigas e canções, obedecendo ao ritmo e à melodia.

2º	Campo da vida cotidiana	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Forma de composição do texto	(EF02LP16) Identificar e reproduzir, em bilhetes, recados, avisos, cartas, e-mails, receitas (modo de fazer), relatos (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros.
2º	Campo da vida cotidiana	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Forma de composição do texto	(EF02LP17) Identificar e reproduzir, em relatos de experiências pessoais, a sequência dos fatos, utilizando expressões que marquem a passagem do tempo (“antes”, “depois”, “ontem”, “hoje”, “amanhã”, “outro dia”, “antigamente”, “há muito tempo” etc.), e o nível de informatividade necessário.
2º	Campo da vida pública	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita compartilhada	(EF02LP18) Planejar e produzir cartazes e folhetos para divulgar eventos da escola ou da comunidade, utilizando linguagem persuasiva e elementos textuais e visuais (tamanho da letra, leiaute, imagens) adequados ao gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
2º	Campo da vida pública	Oralidade	Produção de texto oral	(EF02LP19) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, notícias curtas para público infantil, para compor jornal falado que possa ser repassado oralmente ou em meio digital, em áudio ou vídeo, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
2º	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Imagens analíticas em textos	(EF02LP20) Reconhecer a função de textos utilizados para apresentar informações coletadas em atividades de pesquisa (enquetes, pequenas entrevistas, registros de experimentações).
2º	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Pesquisa	(EF02LP21) Explorar, com a mediação do professor, textos informativos de diferentes ambientes digitais de pesquisa, conhecendo suas possibilidades.
2º	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Escrita (compartilhada e autônoma)	Produção de textos	(EF02LP22) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
2º	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma	(EF02LP23) Planejar e produzir, com certa autonomia, pequenos registros de observação de resultados de pesquisa, coerentes com um tema investigado.
2º	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Oralidade	Planejamento de texto oral Exposição oral	(EF02LP24) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, relatos de experimentos, registros de observação, entrevistas, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/ finalidade do texto.
2º	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Forma de composição dos textos/Adequação do texto às normas de escrita	(EF02LP25) Identificar e reproduzir, em relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.
2º	Campo artístico-literário	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Formação do leitor literário	(EF02LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura.
2º	Campo artístico-literário	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma e compartilhada	(EF02LP27) Reescrever textos narrativos literários lidos pelo professor.
2º	Campo artístico-literário	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Formas de composição de narrativas	(EF02LP28) Reconhecer o conflito gerador de uma narrativa ficcional e sua resolução, além de palavras, expressões e frases que caracterizam personagens e ambientes.
2º	Campo artístico-literário	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Formas de composição de textos poéticos visuais	(EF02LP29) Observar, em poemas visuais, o formato do texto na página, as ilustrações e outros efeitos visuais.
3º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	(EF03LP01) Ler e escrever palavras com correspondências regulares contextuais entre grafemas e fonemas – c/qu; g/gu; r/rr; s/ss; o (e não u) e e (e não i) em sílaba átona em final de palavra – e com marcas de nasalidade (til, m, n).
3º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	(EF03LP02) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, VC, VV, CVV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.

3º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	(EF03LP03) Ler e escrever corretamente palavras com os dígrafos lh, nh, ch.
3º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/ Acentuação	(EF03LP04) Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em monossílabos tônicos terminados em a, e, o e em palavras oxítonas terminadas em a, e, o, seguidas ou não de s.
3º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Segmentação de palavras/Classificação de palavras por número de sílabas	(EF03LP05) Identificar o número de sílabas de palavras, classificando-as em monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas.
3º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Construção do sistema alfabético	(EF03LP06) Identificar a sílaba tônica em palavras, classificando-as em oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.
3º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Pontuação	(EF03LP07) Identificar a função na leitura e usar na escrita ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação e, em diálogos (discurso direto), dois-pontos e travessão.
3º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Morfologia	(EF03LP08) Identificar e diferenciar, em textos, substantivos e verbos e suas funções na oração: agente, ação, objeto da ação.
3º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Morfossintaxe	(EF03LP09) Identificar, em textos, adjetivos e sua função de atribuição de propriedades aos substantivos.
3º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Morfologia	(EF03LP10) Reconhecer prefixos e sufixos produtivos na formação de palavras derivadas de substantivos, de adjetivos e de verbos, utilizando-os para compreender palavras e para formar novas palavras.
3º	Campo da vida cotidiana	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	(EF03LP11) Ler e compreender, com autonomia, textos injuntivos instrucionais (receitas, instruções de montagem etc.), com a estrutura própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a ser seguidos) e mesclando palavras, imagens e recursos gráfico- visuais, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
3º	Campo da vida cotidiana	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	(EF03LP12) Ler e compreender, com autonomia, cartas pessoais e diários, com expressão de sentimentos e opiniões, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
3º	Campo da vida cotidiana	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita colaborativa	(EF03LP13) Planejar e produzir cartas pessoais e diários, com expressão de sentimentos e opiniões, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções dos gêneros carta e diário e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
3º	Campo da vida cotidiana	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita colaborativa	(EF03LP14) Planejar e produzir textos injuntivos instrucionais, com a estrutura própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a ser seguidos) e mesclando palavras, imagens e recursos gráfico-visuais, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto do texto.
3º	Campo da vida cotidiana	Oralidade	Produção de texto oral	(EF03LP15) Assistir, em vídeo digital, a programa de culinária infantil e, a partir dele, planejar e produzir receitas em áudio ou vídeo.
3º	Campo da vida cotidiana	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Forma de composição do texto	(EF03LP16) Identificar e reproduzir, em textos injuntivos instrucionais (receitas, instruções de montagem, digitais ou impressos), a formatação própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a ser seguidos) e a diagramação específica dos textos desses gêneros (lista de ingredientes ou materiais e instruções de execução – "modo de fazer").
3º	Campo da vida cotidiana	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Forma de composição do texto	(EF03LP17) Identificar e reproduzir, em gêneros epistolares e diários, a formatação própria desses textos (relatos de acontecimentos, expressão de vivências, emoções, opiniões ou críticas) e a diagramação específica dos textos desses gêneros (data, saudação, corpo do texto, despedida, assinatura).

3º	Campo da vida pública	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	(EF03LP18) Ler e compreender, com autonomia, cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas de leitor e de reclamação a jornais, revistas) e notícias, dentre outros gêneros do campo jornalístico, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
3º	Campo da vida pública	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	(EF03LP19) Identificar e discutir o propósito do uso de recursos de persuasão (cores, imagens, escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho de letras) em textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento.
3º	Campo da vida pública	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita colaborativa	(EF03LP20) Produzir cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas do leitor ou de reclamação a jornais ou revistas), dentre outros gêneros do campo lítico-cidadão, com opiniões e críticas, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
3º	Campo da vida pública	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita colaborativa	(EF03LP21) Produzir anúncios publicitários, textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, observando os recursos de persuasão utilizados nos textos publicitários e de propaganda (cores, imagens, slogan, escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho e tipo de letras, diagramação).
3º	Campo da vida pública	Oralidade	Planejamento e produção de texto	(EF03LP22) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas, telejornal para público infantil com algumas notícias e textos de campanhas que possam ser repassados oralmente ou em meio digital, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa, a organização específica da fala nesses gêneros e o tema/assunto/ finalidade dos textos.
3º	Campo da vida pública	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Forma de composição dos textos	(EF03LP23) Analisar o uso de adjetivos em cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas do leitor ou de reclamação a jornais ou revistas), digitais ou impressas.
3º	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	(EF03LP24) Ler/ouvir e compreender, com autonomia, relatos de observações e de pesquisas em fontes de informações, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
3º	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Produção de textos	(EF03LP25) Planejar e produzir textos para apresentar resultados de observações e de pesquisas em fontes de informações, incluindo, quando pertinente, imagens, diagramas e gráficos ou tabelas simples, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
3º	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Forma de composição dos textos Adequação do texto às normas de escrita	(EF03LP26) Identificar e reproduzir, em relatórios de observação e pesquisa, a formatação e diagramação específicas desses gêneros (passos ou listas de itens, tabelas, ilustrações, gráficos, resumo dos resultados), inclusive em suas versões orais.
3º	Campo artístico-literário	Oralidade	Performances orais	(EF03LP27) Recitar cordel e cantar repentes e emboladas, observando as rimas e obedecendo ao ritmo e à melodia.
3º, 4º, 5º	Todos os campos de atuação	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Decodificação/Fluência de leitura	(EF35LP01) Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado.
3º, 4º, 5º	Todos os campos de atuação	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Formação de leitor	(EF35LP02) Selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua opinião, após a leitura.
3º, 4º, 5º	Todos os campos de atuação	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão	(EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.
3º, 4º, 5º	Todos os campos de atuação	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Estratégia de leitura	(EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos.
3º, 4º, 5º	Todos os campos de atuação	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Estratégia de leitura	(EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.
3º, 4º, 5º	Todos os campos de atuação	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Estratégia de leitura	(EF35LP06) Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto.

3º, 4º, 5º	Todos os campos de atuação	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Construção do sistema alfabético/ Convenções da escrita	(EF35LP07) Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso.
3º, 4º, 5º	Todos os campos de atuação	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Construção do sistema alfabético/ Estabelecimento de relações anafóricas na referência e construção da coesão	(EF35LP08) Utilizar, ao produzir um texto, recursos de referência (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade.
3º, 4º, 5º	Todos os campos de atuação	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Planejamento de texto/Progressão temática e paragrafação	(EF35LP09) Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual.
3º, 4º, 5º	Todos os campos de atuação	Oralidade	Forma de composição de gêneros orais	(EF35LP10) Identificar gêneros do discurso oral, utilizados em diferentes situações e contextos comunicativos, e suas características linguístico-expressivas e composicionais (conversa espontânea, conversa telefônica, entrevistas pessoais, entrevistas no rádio ou na TV, debate, noticiário de rádio e TV, narração de jogos esportivos no rádio e TV, aula, debate etc.).
3º, 4º, 5º	Todos os campos de atuação	Oralidade	Variação linguística	(EF35LP11) Ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos.
3º, 4º, 5º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	(EF35LP12) Recorrer ao dicionário para esclarecer dúvida sobre a escrita de palavras, especialmente no caso de palavras com relações irregulares fonema-grafema.
3º, 4º, 5º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	(EF35LP13) Memorizar a grafia de palavras de uso frequente nas quais as relações fonema-grafema são irregulares e com h inicial que não representa fonema.
3º, 4º, 5º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Morfologia	(EF35LP14) Identificar em textos e usar na produção textual pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, como recurso coesivo anafórico.
3º, 4º, 5º	Campo da vida pública	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita colaborativa	(EF35LP15) Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
3º, 4º, 5º	Campo da vida pública	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Forma de composição dos textos	(EF35LP16) Identificar e reproduzir, em notícias, manchetes, lides e corpo de notícias simples para público infantil e cartas de reclamação (revista infantil), digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.
3º, 4º, 5º	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Pesquisa	(EF35LP17) Buscar e selecionar, com o apoio do professor, informações de interesse sobre fenômenos sociais e naturais, em textos que circulam em meios impressos ou digitais.
3º, 4º, 5º	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Oralidade	Escuta de textos orais	(EF35LP18) Escutar, com atenção, apresentações de trabalhos realizadas por colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.
3º, 4º, 5º	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Oralidade	Compreensão de textos orais	(EF35LP19) Recuperar as ideias principais em situações formais de escuta de exposições, apresentações e palestras.
3º, 4º, 5º	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Oralidade	Planejamento de texto oral Exposição oral	(EF35LP20) Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa.
3º, 4º, 5º	Campo artístico-literário	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Formação do leitor literário	(EF35LP21) Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.
3º, 4º, 5º	Campo artístico-literário	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Formação do leitor literário/ Leitura multissemiótica	(EF35LP22) Perceber diálogos em textos narrativos, observando o efeito de sentido de verbos de enunciação e, se for o caso, o uso de variedades linguísticas no discurso direto.

3º, 4º, 5º	Campo artístico-literário	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Apreciação estética/Estilo	(EF35LP23) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, alterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrões e seu efeito de sentido.
3º, 4º, 5º	Campo artístico-literário	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Textos dramáticos	(EF35LP24) Identificar funções do texto dramático (escrito para ser encenado) e sua organização por meio de diálogos entre personagens e marcadores das falas das personagens e de cena.
3º, 4º, 5º	Campo artístico-literário	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma e compartilhada	(EF35LP25) Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens.
3º, 4º, 5º	Campo artístico-literário	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma e compartilhada	(EF35LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens, observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto.
3º, 4º, 5º	Campo artístico-literário	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma	(EF35LP27) Ler e compreender, com certa autonomia, textos em versos, explorando rimas, sons e jogos de palavras, imagens poéticas (sentidos figurados) e recursos visuais e sonoros.
3º, 4º, 5º	Campo artístico-literário	Oralidade	Declamação	(EF35LP28) Declamar poemas, com entonação, postura e interpretação adequadas.
3º, 4º, 5º	Campo artístico-literário	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Formas de composição de narrativas	(EF35LP29) Identificar, em narrativas, cenário, personagem central, conflito gerador, resolução e o ponto de vista com base no qual histórias são narradas, diferenciando narrativas em primeira e terceira pessoas.
3º, 4º, 5º	Campo artístico-literário	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Discurso direto e indireto	(EF35LP30) Diferenciar discurso indireto e discurso direto, determinando o efeito de sentido de verbos de enunciação e explicando o uso de variedades linguísticas no discurso direto, quando for o caso.
3º, 4º, 5º	Campo artístico-literário	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Forma de composição de textos poéticos	(EF35LP31) Identificar, em textos versificados, efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos rítmicos e sonoros e de metáforas.
4º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	(EF04LP01) Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema-grafema regulares diretas e contextuais.
4º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	(EF04LP02) Ler e escrever, corretamente, palavras com sílabas VV e CVV em casos nos quais a combinação VV (ditongo) é reduzida na língua oral (ai, ei, ou).
4º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil/Ordem alfabética/Polissemia	(EF04LP03) Localizar palavras no dicionário para esclarecer significados, reconhecendo o significado mais plausível para o contexto que deu origem à consulta.
4º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/ Acentuação	(EF04LP04) Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em paroxítonas terminadas em -i(s), -l, -r, -ão(s).
4º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Pontuação	(EF04LP05) Identificar a função na leitura e usar, adequadamente, na escrita ponto final, de interrogação, de exclamação, dois-pontos e travessão em diálogos (discurso direto), vírgula em enumerações e em separação de vocativo e de aposto.
4º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Morfologia/Morfossintaxe	(EF04LP06) Identificar em textos e usar na produção textual a concordância entre substantivo ou pronome pessoal e verbo (concordância verbal).
4º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Morfossintaxe	(EF04LP07) Identificar em textos e usar na produção textual a concordância entre artigo, substantivo e adjetivo (concordância no grupo nominal).
4º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Morfologia	(EF04LP08) Reconhecer e grafar, corretamente, palavras derivadas com os sufixos -agem, -oso, -eza, -izar/-isar (regulares morfológicas).
4º	Campo da vida cotidiana	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	(EF04LP09) Ler e compreender, com autonomia, boletos, faturas e carnês, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero (campos, itens elencados, medidas de consumo, código de barras) e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.
4º	Campo da vida cotidiana	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	(EF04LP10) Ler e compreender, com autonomia, cartas pessoais de reclamação, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.

4º	Campo da vida cotidiana	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita colaborativa	(EF04LP11) Planejar e produzir, com autonomia, cartas pessoais de reclamação, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e com a estrutura própria desses textos (problema, opinião, argumentos), considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
4º	Campo da vida cotidiana	Oralidade	Produção de texto oral	(EF04LP12) Assistir, em vídeo digital, a programa infantil com instruções de montagem, de jogos e brincadeiras e, a partir dele, planejar e produzir tutoriais em áudio ou vídeo.
4º	Campo da vida cotidiana	Análise linguística/semiótica (Ortografiação)	Forma de composição do texto	(EF04LP13) Identificar e reproduzir, em textos injuntivos instrucionais (instruções de jogos digitais ou impressos), a formatação própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a ser seguidos) e formato específico dos textos orais ou escritos desses gêneros (lista/ apresentação de materiais e instruções/passos de jogo).
4º	Campo da vida pública	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	(EF04LP14) Identificar, em notícias, fatos, participantes, local e momento/tempo da ocorrência do fato noticiado.
4º	Campo da vida pública	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	(EF04LP15) Distinguir fatos de opiniões/sugestões em textos (informativos, jornalísticos, publicitários etc.).
4º	Campo da vida pública	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita colaborativa	(EF04LP16) Produzir notícias sobre fatos ocorridos no universo escolar, digitais ou impressas, para o jornal da escola, noticiando os fatos e seus atores e comentando decorrências, de acordo com as convenções do gênero notícia e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
4º	Campo da vida pública	Oralidade	Planejamento e produção de texto	(EF04LP17) Produzir jornais radiofônicos ou televisivos e entrevistas veiculadas em rádio, TV e na internet, orientando-se por roteiro ou texto e demonstrando conhecimento dos gêneros jornal falado/televisivo e entrevista.
4º	Campo da vida pública	Análise linguística/semiótica (Ortografiação)	Forma de composição dos textos	(EF04LP18) Analisar o padrão entonacional e a expressão facial e corporal de âncoras de jornais radiofônicos ou televisivos e de entrevistadores/entrevistados.
4º	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	(EF04LP19) Ler e compreender textos expositivos de divulgação científica para crianças, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto do texto.
4º	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Imagens analíticas em textos	(EF04LP20) Reconhecer a função de gráficos, diagramas e tabelas em textos, como forma de apresentação de dados e informações.
4º	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Produção de textos	(EF04LP21) Planejar e produzir textos sobre temas de interesse, com base em resultados de observações e pesquisas em fontes de informações impressas ou eletrônicas, incluindo, quando pertinente, imagens e gráficos ou tabelas simples, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
4º	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma	(EF04LP22) Planejar e produzir, com certa autonomia, verbetes de enciclopédia infantil, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto.
4º	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Análise linguística/semiótica (Ortografiação)	Forma de composição dos textos Coesão e articuladores	(EF04LP23) Identificar e reproduzir, em verbetes de enciclopédia infantil, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica desse gênero (título do verbete, definição, detalhamento, curiosidades), considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
4º	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Análise linguística/semiótica (Ortografiação)	Forma de composição dos textos Adequação do texto às normas de escrita	(EF04LP24) Identificar e reproduzir, em seu formato, tabelas, diagramas e gráficos em relatórios de observação e pesquisa, como forma de apresentação de dados e informações.
4º	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma	(EF04LP25) Representar cenas de textos dramáticos, reproduzindo as falas das personagens, de acordo com as rubricas de interpretação e movimento indicadas pelo autor.
4º	Campo artístico-literário	Análise linguística/semiótica (Ortografiação)	Forma de composição de textos poéticos visuais	(EF04LP26) Observar, em poemas concretos, o formato, a distribuição e a diagramação das letras do texto na página.
4º	Campo artístico-literário	Análise linguística/semiótica (Ortografiação)	Forma de composição de textos dramáticos	(EF04LP27) Identificar, em textos dramáticos, marcadores das falas das personagens e de cena.

5º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	(EF05LP01) Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema-grafema regulares, contextuais e morfológicas e palavras de uso frequente com correspondências irregulares.
5º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil/Ordem alfabética/Polissemia	(EF05LP02) Identificar o caráter polissêmico das palavras (uma mesma palavra com diferentes significados, de acordo com o contexto de uso), comparando o significado de determinados termos utilizados nas áreas científicas com esses mesmos termos utilizados na linguagem usual.
5º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/ Acentuação	(EF05LP03) Acentuar corretamente palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.
5º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Pontuação	(EF05LP04) Diferenciar, na leitura de textos, vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos e reconhecer, na leitura de textos, o efeito de sentido que decorre do uso de reticências, aspas, parênteses.
5º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Morfologia	(EF05LP05) Identificar a expressão de presente, passado e futuro em tempos verbais do modo indicativo.
5º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Morfologia	(EF05LP06) Flexionar, adequadamente, na escrita e na oralidade, os verbos em concordância com pronomes pessoais/nomes sujeitos da oração.
5º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Morfologia	(EF05LP07) Identificar, em textos, o uso de conjunções e a relação que estabelecem entre partes do texto: adição, oposição, tempo, causa, condição, finalidade.
5º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Morfologia	(EF05LP08) Diferenciar palavras primitivas, derivadas e compostas, e derivadas por adição de prefixo e de sufixo.
5º	Campo da vida cotidiana	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	(EF05LP09) Ler e compreender, com autonomia, textos instrucionais de regras de jogo, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.
5º	Campo da vida cotidiana	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	(EF05LP10) Ler e compreender, com autonomia, anedotas, piadas e cartuns, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.
5º	Campo da vida cotidiana	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita colaborativa	(EF05LP11) Registrar, com autonomia, anedotas, piadas e cartuns, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.
5º	Campo da vida cotidiana	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita colaborativa	(EF05LP12) Planejar e produzir, com autonomia, textos instrucionais de regras de jogo, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.
5º	Campo da vida cotidiana	Oralidade	Produção de texto oral	(EF05LP13) Assistir, em vídeo digital, a postagem de vlog infantil de críticas de brinquedos e livros de literatura infantil e, a partir dele, planejar e produzir resenhas digitais em áudio ou vídeo.
5º	Campo da vida cotidiana	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Forma de composição do texto	(EF05LP14) Identificar e reproduzir, em textos de resenha crítica de brinquedos ou livros de literatura infantil, a formatação própria desses textos (apresentação e avaliação do produto).
5º	Campo da vida pública	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	(EF05LP15) Ler/assistir e compreender, com autonomia, notícias, reportagens, vídeos em vlogs argumentativos, dentre outros gêneros do campo político-cidadão, de acordo com as convenções dos gêneros e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
5º	Campo da vida pública	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	(EF05LP16) Comparar informações sobre um mesmo fato veiculadas em diferentes mídias e concluir sobre qual é mais confiável e por quê.
5º	Campo da vida pública	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita colaborativa	(EF05LP17) Produzir roteiro para edição de uma reportagem digital sobre temas de interesse da turma, a partir de buscas de informações, imagens, áudios e vídeos na internet, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

5º	Campo da vida pública	Oralidade	Planejamento e produção de texto	(EF05LP18) Roteirizar, produzir e editar vídeo para vlogs argumentativos sobre produtos de mídia para público infantil (filmes, desenhos animados, HQs, games etc.), com base em conhecimentos sobre os mesmos, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto.
5º	Campo da vida pública	Oralidade	Produção de texto	(EF05LP19) Argumentar oralmente sobre acontecimentos de interesse social, com base em conhecimentos sobre fatos divulgados em TV, rádio, mídia impressa e digital, respeitando pontos de vista diferentes.
5º	Campo da vida pública	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Forma de composição dos textos	(EF05LP20) Analisar a validade e força de argumentos em argumentações sobre produtos de mídia para público infantil (filmes, desenhos animados, HQs, games etc.), com base em conhecimentos sobre os mesmos.
5º	Campo da vida pública	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Forma de composição dos textos	(EF05LP21) Analisar o padrão entonacional, a expressão facial e corporal e as escolhas de variedade e registro linguísticos de vloggers de vlogs opinativos ou argumentativos.
5º	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	(EF05LP22) Ler e compreender verbetes de dicionário, identificando a estrutura, as informações gramaticais (significado de abreviaturas) e as informações semânticas.
5º	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Imagens analíticas em textos	(EF05LP23) Comparar informações apresentadas em gráficos ou tabelas.
5º	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Produção de textos	(EF05LP24) Planejar e produzir texto sobre tema de interesse, organizando resultados de pesquisa em fontes de informação impressas ou digitais, incluindo imagens e gráficos ou tabelas, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
5º	Campo artístico-literário	Oralidade	Performances orais	(EF05LP25) Planejar e produzir, com certa autonomia, verbetes de dicionário, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
5º	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Forma de composição dos textos Adequação do texto às normas de escrita	(EF05LP26) Utilizar, ao produzir o texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: regras sintáticas de concordância nominal e verbal, convenções de escrita de citações, pontuação (ponto final, dois-pontos, vírgulas em enumerações) e regras ortográficas.
5º	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Forma de composição dos textos Coesão e articuladores	(EF05LP27) Utilizar, ao produzir o texto, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível adequado de informatividade.
5º	Campo artístico-literário	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Forma de composição de textos poéticos visuais	(EF05LP28) Observar, em ciberpoemas e minicontos infantis em mídia digital, os recursos multissemióticos presentes nesses textos digitais.

Anexo 03 - Códigos e descritores de habilidades e competências para o Ensino

ANO/FAIXA	CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
6º	Campo jornalístico/midiático	Leitura	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos. Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital	(EF06LP01) Reconhecer a impossibilidade de uma neutralidade absoluta no relato de fatos e identificar diferentes graus de parcialidade/ imparcialidade dados pelo recorte feito e pelos efeitos de sentido advindos de escolhas feitas pelo autor, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas enquanto produtor de textos.
6º	Campo jornalístico/midiático	Leitura	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos. Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital	(EF06LP02) Estabelecer relação entre os diferentes gêneros jornalísticos, compreendendo a centralidade da notícia.
6º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	Léxico/morfologia	(EF06LP03) Analisar diferenças de sentido entre palavras de uma série sinonímica.
6º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe	(EF06LP04) Analisar a função e as flexões de substantivos e adjetivos e de verbos nos modos Indicativo, Subjuntivo e Imperativo: afirmativo e negativo.
6º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe	(EF06LP05) Identificar os efeitos de sentido dos modos verbais, considerando o gênero textual e a intenção comunicativa.
6º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe	(EF06LP06) Empregar, adequadamente, as regras de concordância nominal (relações entre os substantivos e seus determinantes) e as regras de concordância verbal (relações entre o verbo e o sujeito simples e composto).
6º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe	(EF06LP07) Identificar, em textos, períodos compostos por orações separadas por vírgula sem a utilização de conectivos, nomeando-os como períodos compostos por coordenação.
6º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe	(EF06LP08) Identificar, em texto ou sequência textual, orações como unidades constituídas em torno de um núcleo verbal e períodos como conjunto de orações conectadas.
6º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe	(EF06LP09) Classificar, em texto ou sequência textual, os períodos simples compostos.
6º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	Sintaxe	(EF06LP10) Identificar sintagmas nominais e verbais como constituintes imediatos da oração.
6º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	Elementos notacionais da escrita/morfossintaxe	(EF06LP11) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação etc.
6º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	Semântica Coesão	(EF06LP12) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronomes), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto).
6º, 7º	Campo jornalístico/midiático	Leitura	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos. Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital	(EF67LP01) Analisar a estrutura e funcionamento dos hiperlinks em textos noticiosos publicados na Web e vislumbrar possibilidades de uma escrita hipertextual.
6º, 7º	Campo jornalístico/midiático	Leitura	Apreciação e réplica	(EF67LP02) Explorar o espaço reservado ao leitor nos jornais, revistas, impressos e on-line, sites noticiosos etc., destacando notícias, fotorreportagens, entrevistas, charges, assuntos, temas, debates em foco, posicionando-se de maneira ética e respeitosa frente a esses textos e opiniões a eles relacionadas, e publicar notícias, notas jornalísticas, fotorreportagem de interesse geral nesses espaços do leitor.
6º, 7º	Campo jornalístico/midiático	Leitura	Relação entre textos	(EF67LP03) Comparar informações sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes veículos e mídias, analisando e avaliando a confiabilidade.
6º, 7º	Campo jornalístico/midiático	Leitura	Estratégia de leitura Distinção de fato e opinião	(EF67LP04) Distinguir, em segmentos descontínuos de textos, fato da opinião enunciada em relação a esse mesmo fato.

Fundamental - Anos Finais.

6º, 7º	Campo jornalístico/midiático	Leitura	Estratégia de leitura: identificação de teses e argumentos Apreciação e réplica	(EF67LP05) Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e argumentos em textos argumentativos (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), manifestando concordância ou discordância.
6º, 7º	Campo jornalístico/midiático	Leitura	Efeitos de sentido	(EF67LP06) Identificar os efeitos de sentido provocados pela seleção lexical, topicalização de elementos e seleção e hierarquização de informações, uso de 3ª pessoa etc.
6º, 7º	Campo jornalístico/midiático	Leitura	Efeitos de sentido	(EF67LP07) Identificar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e perceber seus efeitos de sentido.
6º, 7º	Campo jornalístico/midiático	Leitura	Efeitos de sentido Exploração da multissemiose	(EF67LP08) Identificar os efeitos de sentido devidos à escolha de imagens estáticas, sequenciação ou sobreposição de imagens, definição de figura/fundo, ângulo, profundidade e foco, cores/tonalidades, relação com o escrito (relações de reiteração, complementação ou oposição) etc. em notícias, reportagens, fotorreportagens, foto-denúncias, memes, gifs, anúncios publicitários e propagandas publicados em jornais, revistas, sites na internet etc.
6º, 7º	Campo jornalístico/midiático	Produção de textos	Estratégias de produção: planejamento de textos informativos	(EF67LP09) Planejar notícia impressa e para circulação em outras mídias (rádio ou TV/vídeo), tendo em vista as condições de produção, do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha do fato a ser noticiado (de relevância para a turma, escola ou comunidade), do levantamento de dados e informações sobre o fato – que pode envolver entrevistas com envolvidos ou com especialistas, consultas a fontes, análise de documentos, cobertura de eventos etc.–, do registro dessas informações e dados, da escolha de fotos ou imagens a produzir ou a utilizar etc. e a previsão de uma estrutura hipertextual (no caso de publicação em sites ou blogs noticiosos).
6º, 7º	Campo jornalístico/midiático	Produção de textos	Textualização, tendo em vista suas condições de produção, as características do gênero em questão, o estabelecimento de coesão, adequação à norma-padrão e o uso adequado de ferramentas de edição.	(EF67LP10) Produzir notícia impressa tendo em vista características do gênero – título ou manchete com verbo no tempo presente, linha fina (opcional), lide, progressão dada pela ordem decrescente de importância dos fatos, uso de 3ª pessoa, de palavras que indicam precisão –, e o estabelecimento adequado de coesão e produzir notícia para TV, rádio e internet, tendo em vista, além das características do gênero, os recursos de mídias disponíveis e o manejo de recursos de captação e edição de áudio e imagem.
6º, 7º	Campo jornalístico/midiático	Produção de textos	Estratégias de produção: planejamento de textos argumentativos e apreciativos	(EF67LP11) Planejar resenhas, vlogs, vídeos e podcasts variados, e textos e vídeos de apresentação e apreciação próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: fanzines, fanclipes, e-zines, gameplay, detonado etc.), dentre outros, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha de uma produção ou evento cultural para analisar – livro, filme, série, game, canção, videoclipe, fanclipe, show, saraus, slams etc. – da busca de informação sobre a produção ou evento escolhido, da síntese de informações sobre a obra/evento e do elenco/seleção de aspectos, elementos ou recursos que possam ser destacados positiva ou negativamente ou da roteirização do passo a passo do game para posterior gravação dos vídeos.
6º, 7º	Campo jornalístico/midiático	Produção de textos	Textualização de textos argumentativos e apreciativos	(EF67LP12) Produzir resenhas críticas, vlogs, vídeos, podcasts variados e produções e gêneros próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: fanzines, fanclipes, e-zines, gameplay, detonado etc.), que apresentem/descrevam e/ou avaliem produções culturais (livro, filme, série, game, canção, disco, videoclipe etc.) ou evento (show, sarau, slam etc.), tendo em vista o contexto de produção dado, as características do gênero, os recursos das mídias envolvidas e a textualização adequada dos textos e/ou produções.
6º, 7º	Campo jornalístico/midiático	Produção de textos	Produção e edição de textos publicitários	(EF67LP13) Produzir, revisar e editar textos publicitários, levando em conta o contexto de produção dado, explorando recursos multissemióticos, relacionando elementos verbais e visuais, utilizando adequadamente estratégias discursivas de persuasão e/ou convencimento e criando título ou slogan que façam o leitor motivar-se a interagir com o texto produzido e se sinta atraído pelo serviço, ideia ou produto em questão.
6º, 7º	Campo jornalístico/midiático	Oralidade	Planejamento e produção de entrevistas orais	(EF67LP14) Definir o contexto de produção da entrevista (objetivos, o que se pretende conseguir, porque aquele entrevistado etc.), levantar informações sobre o entrevistado e

				sobre o acontecimento ou tema em questão, preparar o roteiro de perguntar e realizar entrevista oral com envolvidos ou especialistas relacionados com o fato noticiado ou com o tema em pauta, usando roteiro previamente elaborado e formulando outras perguntas a partir das respostas dadas e, quando for o caso, selecionar partes, transcrever e proceder a uma edição escrita do texto, adequando-o a seu contexto de publicação, à construção composicional do gênero e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática.
6º, 7º	Campo de atuação na vida pública	Leitura	Estratégias e procedimentos de leitura em textos legais e normativos	(EF67LP15) Identificar a proibição imposta ou o direito garantido, bem como as circunstâncias de sua aplicação, em artigos relativos a normas, regimentos escolares, regimentos e estatutos da sociedade civil, regulamentações para o mercado publicitário, Código de Defesa do Consumidor, Código Nacional de Trânsito, ECA, Constituição, dentre outros.
6º, 7º	Campo de atuação na vida pública	Leitura	Contexto de produção, circulação e recepção de textos e práticas relacionadas à defesa de direitos e à participação social	(EF67LP16) Explorar e analisar espaços de reclamação de direitos e de envio de solicitações (tais como ouvidorias, SAC, canais ligados a órgãos públicos, plataformas do consumidor, plataformas de reclamação), bem como de textos pertencentes a gêneros que circulem nesses espaços, reclamação ou carta de reclamação, solicitação ou carta de solicitação, como forma de ampliar as possibilidades de produção desses textos em casos que remetam a reivindicações que envolvam a escola, a comunidade ou algum de seus membros como forma de se engajar na busca de solução de problemas pessoais, dos outros e coletivos.
6º, 7º	Campo de atuação na vida pública	Leitura	Relação entre contexto de produção e características composicionais e estilísticas dos gêneros (carta de solicitação, carta de reclamação, petição online, carta aberta, abaixo-assinado, proposta etc.) Apreciação e réplica	(EF67LP17) Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das cartas de solicitação e de reclamação (datação, forma de início, apresentação contextualizada do pedido ou da reclamação, em geral, acompanhada de explicações, argumentos e/ou relatos do problema, fórmula de finalização mais ou menos cordata, dependendo do tipo de carta e subscrição) e algumas das marcas linguísticas relacionadas à argumentação, explicação ou relato de fatos, como forma de possibilitar a escrita fundamentada de cartas como essas ou de postagens em canais próprios de reclamações e solicitações em situações que envolvam questões relativas à escola, à comunidade ou a algum dos seus membros.
6º, 7º	Campo de atuação na vida pública	Leitura	Estratégias, procedimentos de leitura em textos reivindicatórios ou propositivos	(EF67LP18) Identificar o objeto da reclamação e/ou da solicitação e sua sustentação, explicação ou justificativa, de forma a poder analisar a pertinência da solicitação ou justificativa.
6º, 7º	Campo de atuação na vida pública	Produção de textos	Estratégia de produção: planejamento de textos reivindicatórios ou propositivos	(EF67LP19) Realizar levantamento de questões, problemas que requeiram a denúncia de desrespeito a direitos, reivindicações, reclamações, solicitações que contemplem a comunidade escolar ou algum de seus membros e examinar normas e legislações.
6º, 7º	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura	Curadoria de informação	(EF67LP20) Realizar pesquisa, a partir de recortes e questões definidos previamente, usando fontes indicadas e abertas.
6º, 7º	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Produção de textos	Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição	(EF67LP21) Divulgar resultados de pesquisas por meio de apresentações orais, painéis, artigos de divulgação científica, verbetes de enciclopédia, podcasts científicos etc.
6º, 7º	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Produção de textos	Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição	(EF67LP22) Produzir resumos, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o uso adequado de paráfrases e citações.
6º, 7º	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Oralidade	Conversação espontânea	(EF67LP23) Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.
6º, 7º	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Oralidade	Procedimentos de apoio à compreensão Tomada de nota	(EF67LP24) Tomar nota de aulas, apresentações orais, entrevistas (ao vivo, áudio, TV, vídeo), identificando e hierarquizando as informações principais, tendo em vista apoiar o estudo e a produção de sínteses e reflexões pessoais ou outros objetivos em questão.
6º, 7º	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Análise linguística/semiótica	Textualização temática Progressão	(EF67LP25) Reconhecer e utilizar os critérios de organização tópica (do geral para o específico, do específico para o geral etc.), as marcas linguísticas dessa organização (marcadores de ordenação e enumeração, de explicação, definição e exemplificação, por exemplo) e os mecanismos de paráfrase, de maneira a organizar mais adequadamente a coesão e a progressão temática de seus textos.

6º, 7º	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Análise linguística/semiótica	Textualização	(EF67LP26) Reconhecer a estrutura de hipertexto em textos de divulgação científica e proceder à remissão a conceitos e relações por meio de notas de rodapés ou boxes.
6º, 7º	Campo artístico-literário	Leitura	Relação entre textos	(EF67LP27) Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos
6º, 7º	Campo artístico-literário	Leitura	Estratégias de leitura Apreciação e réplica	(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.
6º, 7º	Campo artístico-literário	Leitura	Reconstrução da textualidade Efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos	(EF67LP29) Identificar, em texto dramático, personagem, ato, cena, fala e indicações cênicas e a organização do texto: enredo, conflitos, ideias principais, pontos de vista, universos de referência.
6º, 7º	Campo artístico-literário	Produção de textos	Construção da textualidade Relação entre textos	(EF67LP30) Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto.
6º, 7º	Campo artístico-literário	Produção de textos	Construção da textualidade Relação entre textos	(EF67LP31) Criar poemas compostos por versos livres e de forma fixa (como quadras e sonetos), utilizando recursos visuais, semânticos e sonoros, tais como cadências, ritmos e rimas, e poemas visuais e vídeo-poemas, explorando as relações entre imagem e texto verbal, a distribuição da mancha gráfica (poema visual) e outros recursos visuais e sonoros.
6º, 7º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	Fono-ortografia	(EF67LP32) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita.
6º, 7º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	Elementos notacionais da escrita	(EF67LP33) Pontuar textos adequadamente.
6º, 7º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	Léxico/morfologia	(EF67LP34) Formar antônimos com acréscimo de prefixos que expressam noção de negação.
6º, 7º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	Léxico/morfologia	(EF67LP35) Distinguir palavras derivadas por acréscimo de afixos e palavras compostas.
6º, 7º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	Coesão	(EF67LP36) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.
6º, 7º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	Sequências textuais	(EF67LP37) Analisar, em diferentes textos, os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos linguístico-discursivos de prescrição, causalidade, sequências descritivas e expositivas e ordenação de eventos.
6º, 7º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	Figuras de linguagem	(EF67LP38) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, dentre outras.
6º, 7º; 8º, 9º	Campo jornalístico/midiático	Leitura	Apreciação e réplica Relação entre gêneros e mídias	(EF69LP01) Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso.
6º, 7º; 8º, 9º	Campo jornalístico/midiático	Leitura	Apreciação e réplica Relação entre gêneros e mídias	(EF69LP02) Analisar e comparar peças publicitárias variadas (cartazes, folhetos, outdoor, anúncios e propagandas em diferentes mídias, spots, jingle, vídeos etc.), de forma a perceber a articulação entre elas em campanhas, as especificidades das várias semioses e mídias, a adequação dessas peças ao público-alvo, aos objetivos do anunciante e/ou da campanha e à construção composicional e estilo dos gêneros em questão, como forma de ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.

6º; 7º; 8º; 9º	Campo jornalístico/midiático	Leitura	Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto	(EF69LP03) Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente.
6º; 7º; 8º; 9º	Campo jornalístico/midiático	Leitura	Efeitos de sentido	(EF69LP04) Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados, como imagens, tempo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc., com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes.
6º; 7º; 8º; 9º	Campo jornalístico/midiático	Leitura	Efeitos de sentido	(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.
6º; 7º; 8º; 9º	Campo jornalístico/midiático	Produção de textos	Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais	(EF69LP06) Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como vlogs e podcasts culturais, gameplay, detonado etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, spots, jingles de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de booktuber, de vlogger (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da Web 2.0, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor.
6º; 7º; 8º; 9º	Campo jornalístico/midiático	Produção de textos	Textualização	(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc.
6º; 7º; 8º; 9º	Campo jornalístico/midiático	Produção de textos	Revisão/edição de texto informativo e opinativo	(EF69LP08) Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta.
6º; 7º; 8º; 9º	Campo jornalístico/midiático	Produção de textos	Planejamento de textos de peças publicitárias de campanhas sociais	(EF69LP09) Planejar uma campanha publicitária sobre questões/problemas, temas, causas significativas para a escola e/ou comunidade, a partir de um levantamento de material sobre o tema ou evento, da definição do público-alvo, do texto ou peça a ser produzido – cartaz, banner, folheto, panfleto, anúncio impresso e para internet, spot, propaganda de rádio, TV etc. –, da ferramenta de edição de texto, áudio ou vídeo que será utilizada, do recorte e enfoque a ser dado, das estratégias de persuasão que serão utilizadas etc.

6º; 7º; 8º; 9º	Campo jornalístico/midiático	Oralidade *Considerar todas as habilidades dos eixos leitura e produção que se referem a textos ou produções orais, em áudio ou vídeo	Produção de textos jornalísticos orais	(EF69LP10) Produzir notícias para rádios, TV ou vídeos, podcasts noticiosos e de opinião, entrevistas, comentários, vlogs, jornais radiofônicos e televisivos, dentre outros possíveis, relativos a fato e temas de interesse pessoal, local ou global e textos orais de apreciação e opinião – podcasts e vlogs noticiosos, culturais e de opinião, orientando-se por roteiro ou texto, considerando o contexto de produção e demonstrando domínio dos gêneros.
6º; 7º; 8º; 9º	Campo jornalístico/midiático	Oralidade *Considerar todas as habilidades dos eixos leitura e produção que se referem a textos ou produções orais, em áudio ou vídeo	Produção de textos jornalísticos orais	(EF69LP11) Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros, e se posicionar frente a eles.
6º; 7º; 8º; 9º	Campo jornalístico/midiático	Oralidade *Considerar todas as habilidades dos eixos leitura e produção que se referem a textos ou produções orais, em áudio ou vídeo	Planejamento e produção de textos jornalísticos orais	(EF69LP12) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/ redesign (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.
6º; 7º; 8º; 9º	Campo jornalístico/midiático	Oralidade	Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social	(EF69LP13) Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social.
6º; 7º; 8º; 9º	Campo jornalístico/midiático	Oralidade	Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social	(EF69LP14) Formular perguntas e decompor, com a ajuda dos colegas e dos professores, tema/questão polêmica, explicações e ou argumentos relativos ao objeto de discussão para análise mais minuciosa e buscar em fontes diversas informações ou dados que permitam analisar partes da questão e compartilhá-los com a turma.
6º; 7º; 8º; 9º	Campo jornalístico/midiático	Oralidade	Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social	(EF69LP15) Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos.
6º; 7º; 8º; 9º	Campo jornalístico/midiático	Análise linguística/semiótica	Construção composicional	(EF69LP16) Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias (pirâmide invertida no impresso X blocos noticiosos hipertextuais e hipermediáticos no digital, que também pode contar com imagens de vários tipos, vídeos, gravações de áudio etc.), da ordem do argumentar, tais como artigos de opinião e editorial (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos) e das entrevistas: apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc.
6º; 7º; 8º; 9º	Campo jornalístico/midiático	Análise linguística/semiótica	Estilo	(EF69LP17) Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários), o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens).
6º; 7º; 8º; 9º	Campo jornalístico/midiático	Análise linguística/semiótica	Estilo	(EF69LP18) Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.).

6º; 7º; 8º; 9º	Campo jornalístico/midiático	Análise linguística/semiótica	Efeito de sentido	(EF69LP19) Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc.
6º; 7º; 8º; 9º	Campo de atuação na vida pública	Leitura	Reconstrução das condições de produção e circulação e adequação do texto à construção composicional e ao estilo de gênero (Lei, código, estatuto, código, regimento etc.)	(EF69LP20) Identificar, tendo em vista o contexto de produção, a forma de organização dos textos normativos e legais, a lógica de hierarquização de seus itens e subitens e suas partes: parte inicial (título – nome e data – e ementa), blocos de artigos (parte, livro, capítulo, seção, subseção), artigos (caput e parágrafos e incisos) e parte final (disposições pertinentes à sua implementação) e analisar efeitos de sentido causados pelo uso de vocabulário técnico, pelo uso do imperativo, de palavras e expressões que indicam circunstâncias, como advérbios e locuções adverbiais, de palavras que indicam generalidade, como alguns pronomes indefinidos, de forma a poder compreender o caráter imperativo, coercitivo e generalista das leis e de outras formas de regulamentação.
6º; 7º; 8º; 9º	Campo de atuação na vida pública	Leitura	Apreciação e réplica	(EF69LP21) Posicionar-se em relação a conteúdos veiculados em práticas não institucionalizadas de participação social, sobretudo àquelas vinculadas a manifestações artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e práticas próprias das culturas juvenis que pretendam denunciar, expor uma problemática ou “convocar” para uma reflexão/ação, relacionando esse texto/produção com seu contexto de produção e relacionando as partes e semioses presentes para a construção de sentidos.
6º; 7º; 8º; 9º	Campo de atuação na vida pública	Produção de textos	Textualização, revisão e edição	(EF69LP22) Produzir, revisar e editar textos reivindicatórios ou propositivos sobre problemas que afetam a vida escolar ou da comunidade, justificando pontos de vista, reivindicações e detalhando propostas (justificativa, objetivos, ações previstas etc.), levando em conta seu contexto de produção e as características dos gêneros em questão.
6º; 7º; 8º; 9º	Campo de atuação na vida pública	Produção de textos	Textualização, revisão e edição	(EF69LP23) Contribuir com a escrita de textos normativos, quando houver esse tipo de demanda na escola – regimentos e estatutos de organizações da sociedade civil do âmbito da atuação das crianças e jovens (grêmio livre, clubes de leitura, associações culturais etc.) – e de regras e regulamentos nos vários âmbitos da escola – campeonatos, festivais, regras de convivência etc., levando em conta o contexto de produção e as características dos gêneros em questão.
6º; 7º; 8º; 9º	Campo de atuação na vida pública	Oralidade	Discussão oral	(EF69LP24) Discutir casos, reais ou simulações, submetidos a juízo, que envolvam (supostos) desrespeitos a artigos, do ECA, do Código de Defesa do Consumidor, do Código Nacional de Trânsito, de regulamentações do mercado publicitário etc., como forma de criar familiaridade com textos legais – seu vocabulário, formas de organização, marcas de estilo etc. –, de maneira a facilitar a compreensão de leis, fortalecer a defesa de direitos, fomentar a escrita de textos normativos (se e quando isso for necessário) e possibilitar a compreensão do caráter interpretativo das leis e as várias perspectivas que podem estar em jogo.
6º; 7º; 8º; 9º	Campo de atuação na vida pública	Oralidade	Discussão oral	(EF69LP25) Posicionar-se de forma consistente e sustentada em uma discussão, assembleia, reuniões de colegiados da escola, de agremiações e outras situações de apresentação de propostas e defesas de opiniões, respeitando as opiniões contrárias e propostas alternativas e fundamentando seus posicionamentos, no tempo de fala previsto, valendo-se de sínteses e propostas claras e justificadas.
6º; 7º; 8º; 9º	Campo de atuação na vida pública	Oralidade	Registro	(EF69LP26) Tomar nota em discussões, debates, palestras, apresentação de propostas, reuniões, como forma de documentar o evento e apoiar a própria fala (que pode se dar no momento do evento ou posteriormente, quando, por exemplo, for necessária a retomada dos assuntos tratados em outros contextos públicos, como diante dos representados).

6º; 7º; 8º; 9º	Campo de atuação na vida pública	Análise linguística/semiótica	Análise de textos legais/normativos, propositivos e reivindicatórios	(EF69LP27) Analisar a forma composicional de textos pertencentes a gêneros normativos/ jurídicos e a gêneros da esfera política, tais como propostas, programas políticos (posicionamento quanto a diferentes ações a serem propostas, objetivos, ações previstas etc.), propaganda política (propostas e sua sustentação, posicionamento quanto a temas em discussão) e textos reivindicatórios: cartas de reclamação, petição (proposta, suas justificativas e ações a serem adotadas) e suas marcas linguísticas, de forma a incrementar a compreensão de textos pertencentes a esses gêneros e a possibilitar a produção de textos mais adequados e/ou fundamentados quando isso for requerido.
6º; 7º; 8º; 9º	Campo de atuação na vida pública	Análise linguística/semiótica	Modalização	(EF69LP28) Observar os mecanismos de modalização adequados aos textos jurídicos, as modalidades deônticas, que se referem ao eixo da conduta (obrigatoriedade/possibilidade) como, por exemplo: Proibição: “Não se deve fumar em recintos fechados.”; Obligatoriedade: “A vida tem que valer a pena.”; Possibilidade: “É permitido a entrada de menores acompanhados de adultos responsáveis”, e os mecanismos de modalização adequados aos textos políticos e propositivos, as modalidades apreciativas, em que o locutor exprime um juízo de valor (positivo ou negativo) acerca do que enuncia. Por exemplo: “Que belo discurso!”, “Discordo das escolhas de Antônio.” “Felizmente, o buraco ainda não causou acidentes mais graves.”
6º; 7º; 8º; 9º	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura	Reconstrução das condições de produção e recepção dos textos e adequação do texto à construção composicional e ao estilo de gênero	(EF69LP29) Refletir sobre a relação entre os contextos de produção dos gêneros de divulgação científica – texto didático, artigo de divulgação científica, reportagem de divulgação científica, verbete de enciclopédia (impressa e digital), esquema, infográfico (estático e animado), relatório, relato multimidiático de campo, podcasts e vídeos variados de divulgação científica etc. – e os aspectos relativos à construção composicional e às marcas linguísticas características desses gêneros, de forma a ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.
6º; 7º; 8º; 9º	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura	Relação entre textos	(EF69LP30) Comparar, com a ajuda do professor, conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção e referências, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder identificar erros/imprecisões conceituais, compreender e posicionar-se criticamente sobre os conteúdos e informações em questão.
6º; 7º; 8º; 9º	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura	Apreciação e réplica	(EF69LP31) Utilizar pistas linguísticas – tais como “em primeiro/segundo/terceiro lugar”, “por outro lado”, “dito de outro modo”, isto é”, “por exemplo” – para compreender a hierarquização das proposições, sintetizando o conteúdo dos textos.
6º; 7º; 8º; 9º	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura	Estratégias e procedimentos de leitura Relação do verbal com outras semioses Procedimentos e gêneros de apoio à compreensão	(EF69LP32) Selecionar informações e dados relevantes de fontes diversas (impressas, digitais, orais etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, e organizar, esquematicamente, com ajuda do professor, as informações necessárias (sem excedê-las) com ou sem apoio de ferramentas digitais, em quadros, tabelas ou gráficos.
6º; 7º; 8º; 9º	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura	Estratégias e procedimentos de leitura Relação do verbal com outras semioses Procedimentos e gêneros de apoio à compreensão	(EF69LP33) Articular o verbal com os esquemas, infográficos, imagens variadas etc. na (re)construção dos sentidos dos textos de divulgação científica e retextualizar do discursivo para o esquemático – infográfico, esquema, tabela, gráfico, ilustração etc. – e, ao contrário, transformar o conteúdo das tabelas, esquemas, infográficos, ilustrações etc. em texto discursivo, como forma de ampliar as possibilidades de compreensão desses textos e analisar as características das multissemioses e dos gêneros em questão.
6º; 7º; 8º; 9º	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura	Estratégias e procedimentos de leitura Relação do verbal com outras semioses Procedimentos e gêneros de apoio à compreensão	(EF69LP34) Grifar as partes essenciais do texto, tendo em vista os objetivos de leitura, produzir marginálias (ou tomar notas em outro suporte), sínteses organizadas em itens, quadro sinóptico, quadro comparativo, esquema, resumo ou resenha do texto lido (com ou sem comentário/análise), mapa conceitual, dependendo do que for mais adequado, como forma de possibilitar uma maior compreensão do texto, a sistematização de conteúdos e informações e
6º; 7º; 8º; 9º	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Produção de textos	Consideração das condições de produção de textos de divulgação	(EF69LP35) Planejar textos de divulgação científica, a partir da elaboração de esquema que considere as pesquisas feitas

			científica Estratégias de escrita	anteriormente, de notas e sínteses de leituras ou de registros de experimentos ou de estudo de campo, produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como artigo de divulgação científica, artigo de opinião, reportagem científica, verbete de enciclopédia, verbete de enciclopédia digital colaborativa, infográfico, relatório, relato de experimento científico, relato (multimidiático) de campo, tendo em vista seus contextos de produção, que podem envolver a disponibilização de informações e conhecimentos em circulação em um formato mais acessível para um público específico ou a divulgação de conhecimentos advindos de pesquisas bibliográficas, experimentos científicos e estudos de campo realizados.
6º; 7º; 8º; 9º	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Produção de textos	Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição	(EF69LP36) Produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como artigos de divulgação científica, verbete de enciclopédia, infográfico, infográfico animado, podcast ou vlog científico, relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, dentre outros, considerando o contexto de produção e as regularidades dos gêneros em termos de suas construções composicionais e estilos.
6º; 7º; 8º; 9º	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Produção de textos	Estratégias de produção	(EF69LP37) Produzir roteiros para elaboração de vídeos de diferentes tipos (vlog científico, vídeo-minuto, programa de rádio, podcasts) para divulgação de conhecimentos científicos e resultados de pesquisa, tendo em vista seu contexto de produção, os elementos e a construção composicional dos roteiros.
6º; 7º; 8º; 9º	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Oralidade	Estratégias de produção: planejamento e produção de apresentações orais	(EF69LP38) Organizar os dados e informações pesquisados em painéis ou slides de apresentação, levando em conta o contexto de produção, o tempo disponível, as características do gênero apresentação oral, a multissemiose, as mídias e tecnologias que serão utilizadas, ensaiar a apresentação, considerando também elementos paralinguísticos e cinésicos e proceder à exposição oral de resultados de estudos e pesquisas, no tempo determinado, a partir do planejamento e da definição de diferentes formas de uso da fala – memorizada, com apoio da leitura ou fala espontânea.
6º; 7º; 8º; 9º	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Oralidade	Estratégias de produção	(EF69LP39) Definir o recorte temático da entrevista e o entrevistado, levantar informações sobre o entrevistado e sobre o tema da entrevista, elaborar roteiro de perguntas, realizar entrevista, a partir do roteiro, abrindo possibilidades para fazer perguntas a partir da resposta, se o contexto permitir, tomar nota, gravar ou salvar a entrevista e usar adequadamente as informações obtidas, de acordo com os objetivos estabelecidos.
6º; 7º; 8º; 9º	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Análise linguística/semiótica	Construção composicional Elementos paralinguísticos e cinésicos Apresentações orais	(EF69LP40) Analisar, em gravações de seminários, conferências rápidas, trechos de palestras, dentre outros, a construção composicional dos gêneros de apresentação – abertura/saudação, introdução ao tema, apresentação do plano de exposição, desenvolvimento dos conteúdos, por meio do encadeamento de temas e subtemas (coesão temática), síntese final e/ou conclusão, encerramento –, os elementos paralinguísticos (tais como: tom e volume da voz, pausas e hesitações – que, em geral, devem ser minimizadas –, modulação de voz e entonação, ritmo, respiração etc.) e cinésicos (tais como: postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia, modulação de voz e entonação, sincronia da fala com ferramenta de apoio etc.), para melhor performar apresentações orais no campo da divulgação do conhecimento.
6º; 7º; 8º; 9º	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Análise linguística/semiótica	Usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais	(EF69LP41) Usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais, escolhendo e usando tipos e tamanhos de fontes que permitam boa visualização, topicalizando e/ou organizando o conteúdo em itens, inserindo de forma adequada imagens, gráficos, tabelas, formas e elementos gráficos, dimensionando a quantidade de texto (e imagem) por slide, usando progressivamente e de forma harmônica recursos mais sofisticados como efeitos de transição, slides mestres, layouts personalizados etc.
6º; 7º; 8º; 9º	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Análise linguística/semiótica	Construção composicional e estilo Gêneros de divulgação científica	(EF69LP42) Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos: título, (olho), introdução, divisão do texto em subtítulos, imagens ilustrativas de conceitos, relações, ou resultados complexos (fotos, ilustrações, esquemas, gráficos,

				infográficos, diagramas, figuras, tabelas, mapas) etc., exposição, contendo definições, descrições, comparações, enumerações, exemplificações e remissões a conceitos e relações por meio de notas de rodapé, boxes ou links; ou título, contextualização do campo, ordenação temporal ou temática por tema ou subtema, intercalação de trechos verbais com fotos, ilustrações, áudios, vídeos etc. e reconhecer traços da linguagem dos textos de divulgação científica, fazendo uso consciente das estratégias de impessoalização da linguagem (ou de pessoalização, se o tipo de publicação e objetivos assim o demandarem, como em alguns podcasts e vídeos de divulgação científica), 3ª pessoa, presente atemporal, recurso à citação, uso de vocabulário técnico/especializado etc., como forma de ampliar suas capacidades de compreensão e produção de textos nesses gêneros.
6º; 7º; 8º; 9º	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Análise linguística/semiótica	Marcas linguísticas Intertextualidade	(EF69LP43) Identificar e utilizar os modos de introdução de outras vozes no texto – citação literal e sua formatação e paráfrase –, as pistas linguísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor e dos outros autores citados (“Segundo X; De acordo com Y; De minha/nossa parte, penso/amos que”...) e os elementos de normatização (tais como as regras de inclusão e formatação de citações e paráfrases, de organização de referências bibliográficas) em textos científicos, desenvolvendo reflexão sobre o modo como a intertextualidade e a retextualização ocorrem nesses textos.
6º; 7º; 8º; 9º	Campo artístico-literário	Leitura	Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção Apreciação e réplica	(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.
6º; 7º; 8º; 9º	Campo artístico-literário	Leitura	Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção Apreciação e réplica	(EF69LP45) Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em blog/vlog cultural etc., para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, exposições, espetáculos, CD’s, DVD’s etc.), diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso.
6º; 7º; 8º; 9º	Campo artístico-literário	Leitura	Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção Apreciação e réplica	(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva
6º; 7º; 8º; 9º	Campo artístico-literário	Leitura	Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos	(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.
6º; 7º; 8º; 9º	Campo artístico-literário	Leitura	Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos	(EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico- espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal.
6º; 7º; 8º; 9º	Campo artístico-literário	Leitura	Adesão às práticas de leitura	(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompem com seu universo de

				expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.
6º; 7º; 8º; 9º	Campo artístico-literário	Produção de textos	Relação entre textos	(EF69LP50) Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática.
6º; 7º; 8º; 9º	Campo artístico-literário	Produção de textos	Consideração das condições de produção Estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão/edição	(EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.
6º; 7º; 8º; 9º	Campo artístico-literário	Oralidade	Produção de textos orais	(EF69LP52) Representar cenas ou textos dramáticos, considerando, na caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, variedades e registros linguísticos), os gestos e os deslocamentos no espaço cênico, o figurino e a maquiagem e elaborando as rubricas indicadas pelo autor por meio do cenário, da trilha sonora e da exploração dos modos de interpretação.
6º; 7º; 8º; 9º	Campo artístico-literário	Oralidade	Produção de textos orais Oralização	(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infantojuvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, lirias, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão.
6º; 7º; 8º; 9º	Campo artístico-literário	Análise linguística/semiótica	Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários	(EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo.

6º; 7º; 8º; 9º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	Variação linguística	(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.
6º; 7º; 8º; 9º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	Variação linguística	(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.
7º	Campo jornalístico/midiático	Leitura	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos; Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital	(EF07LP01) Distinguir diferentes propostas editoriais – sensacionalismo, jornalismo investigativo etc. –, de forma a identificar os recursos utilizados para impactar/chocar o leitor que podem comprometer uma análise crítica da notícia e do fato noticiado.
7º	Campo jornalístico/midiático	Leitura	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos; Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital	(EF07LP02) Comparar notícias e reportagens sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes mídias, analisando as especificidades das mídias, os processos de (re)elaboração dos textos e a convergência das mídias em notícias ou reportagens multissemióticas.
7º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	Léxico/morfologia	(EF07LP03) Formar, com base em palavras primitivas, palavras derivadas com os prefixos e sufixos mais produtivos no português.
7º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe	(EF07LP04) Reconhecer, em textos, o verbo como o núcleo das orações.
7º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe	(EF07LP05) Identificar, em orações de textos lidos ou de produção própria, verbos de predicação completa e incompleta: intransitivos e transitivos.
7º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe	(EF07LP06) Empregar as regras básicas de concordância nominal e verbal em situações comunicativas e na produção de textos.
7º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe	(EF07LP07) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, a estrutura básica da oração: sujeito, predicado, complemento (objetos direto e indireto).
7º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe	(EF07LP08) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, adjetivos que ampliam o sentido do substantivo sujeito ou complemento verbal.
7º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe	(EF07LP09) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, advérbios e locuções adverbiais que ampliam o sentido do verbo núcleo da oração.
7º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe	(EF07LP10) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: modos e tempos verbais, concordância nominal e verbal, pontuação etc.
7º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe	(EF07LP11) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, períodos compostos nos quais duas orações são conectadas por vírgula, ou por conjunções que expressem soma de sentido (conjunção “e”) ou oposição de sentidos (conjunções “mas”, “porém”).
7º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	Semântica Coesão	(EF07LP12) Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos).
7º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	Coesão	(EF07LP13) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos), que contribuem para a continuidade do texto.
7º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	Modalização	(EF07LP14) Identificar, em textos, os efeitos de sentido do uso de estratégias de modalização e argumentatividade.
8º	Campo jornalístico/midiático	Leitura	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital	(EF08LP01) Identificar e comparar as várias editoriais de jornais impressos e digitais e de sites noticiosos, de forma a refletir sobre os tipos de fato que são noticiados e comentados, as escolhas sobre o que noticiar e o que não noticiar e o destaque/enfoque dado e a fidedignidade da informação.
8º	Campo jornalístico/midiático	Leitura	Relação entre textos	(EF08LP02) Justificar diferenças ou semelhanças no tratamento dado a uma mesma informação veiculada em textos diferentes, consultando sites e serviços de checadores de fatos.

8º	Campo jornalístico/midiático	Produção de textos	Textualização de textos argumentativos e apreciativos	(EF08LP03) Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, a defesa de um ponto de vista, utilizando argumentos e contra-argumentos e articuladores de coesão que marquem relações de oposição, contraste, exemplificação, ênfase.
8º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	Fono-ortografia	(EF08LP04) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, regências e concordâncias nominal e verbal, modos e tempos verbais, pontuação etc.
8º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	Léxico/morfologia	(EF08LP05) Analisar processos de formação de palavras por composição (aglutinação e justaposição), apropriando-se de regras básicas de uso do hífen em palavras compostas.
8º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe	(EF08LP06) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, os termos constitutivos da oração (sujeito e seus modificadores, verbo e seus complementos e modificadores).
8º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe	(EF08LP07) Diferenciar, em textos lidos ou de produção própria, complementos diretos e indiretos de verbos transitivos, apropriando-se da regência de verbos de uso frequente.
8º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe	(EF08LP08) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, verbos na voz ativa e na voz passiva, interpretando os efeitos de sentido de sujeito ativo e passivo (agente da passiva).
8º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe	(EF08LP09) Interpretar efeitos de sentido de modificadores (adjuntos adnominais – artigos definido ou indefinido, adjetivos, expressões adjetivas) em substantivos com função de sujeito ou de complemento verbal, usando-os para enriquecer seus próprios textos.
8º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe	(EF08LP10) Interpretar, em textos lidos ou de produção própria, efeitos de sentido de modificadores do verbo (adjuntos adverbiais – advérbios e expressões adverbiais), usando-os para enriquecer seus próprios textos.
8º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe	(EF08LP11) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, agrupamento de orações em períodos, diferenciando coordenação de subordinação.
8º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe	(EF08LP12) Identificar, em textos lidos, orações subordinadas com conjunções de uso frequente, incorporando-as às suas próprias produções.
8º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe	(EF08LP13) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial: conjunções e articuladores textuais.
8º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	Semântica	(EF08LP14) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão sequencial (articuladores) e referencial (léxica e pronominal), construções passivas e impessoais, discurso direto e indireto e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.
8º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	Coesão	(EF08LP15) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando o antecedente de um pronome relativo ou o referente comum de uma cadeia de substituições lexicais.
8º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	Modalização	(EF08LP16) Explicar os efeitos de sentido do uso, em textos, de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos, expressões de grau, verbos e perífrases verbais, advérbios etc.).
8º, 9º	Campo jornalístico/midiático	Leitura	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital	(EF89LP01) Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos.
8º, 9º	Campo jornalístico/midiático	Leitura	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital	(EF89LP02) Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, gif, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.
8º, 9º	Campo jornalístico/midiático	Leitura	Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto Apreciação e réplica	(EF89LP03) Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, posts de blog e de redes sociais, charges, memes, gifs etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos.

8º, 9º	Campo jornalístico/midiático	Leitura	Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto Apreciação e réplica	(EF89LP04) Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos do campo (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), posicionando-se frente à questão controversa de forma sustentada.
8º, 9º	Campo jornalístico/midiático	Leitura	Efeitos de sentido	(EF89LP05) Analisar o efeito de sentido produzido pelo uso, em textos, de recurso a formas de apropriação textual (paráfrases, citações, discurso direto, indireto ou indireto livre).
8º, 9º	Campo jornalístico/midiático	Leitura	Efeitos de sentido	(EF89LP06) Analisar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e seus efeitos de sentido.
8º, 9º	Campo jornalístico/midiático	Leitura	Efeitos de sentido Exploração da multissemiose	(EF89LP07) Analisar, em notícias, reportagens e peças publicitárias em várias mídias, os efeitos de sentido devidos ao tratamento e à composição dos elementos nas imagens em movimento, à performance, à montagem feita (ritmo, duração e sincronização entre as linguagens – complementaridades, interferências etc.) e ao ritmo, melodia, instrumentos e sampleamentos das músicas e efeitos sonoros.
8º, 9º	Campo jornalístico/midiático	Produção de textos	Estratégia de produção: planejamento de textos informativos	(EF89LP08) Planejar reportagem impressa e em outras mídias (rádio ou TV/vídeo, sites), tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. – a partir da escolha do fato a ser aprofundado ou do tema a ser focado (de relevância para a turma, escola ou comunidade), do levantamento de dados e informações sobre o fato ou tema – que pode envolver entrevistas com envolvidos ou com especialistas, consultas a fontes diversas, análise de documentos, cobertura de eventos etc. –, do registro dessas informações e dados, da escolha de fotos ou imagens a produzir ou a utilizar etc., da produção de infográficos, quando for o caso, e da organização hipertextual (no caso a publicação em sites ou blogs noticiosos ou mesmo de jornais impressos, por meio de boxes variados).
8º, 9º	Campo jornalístico/midiático	Produção de textos	Estratégia de produção: textualização de textos informativos	(EF89LP09) Produzir reportagem impressa, com título, linha fina (optativa), organização composicional (expositiva, interpretativa e/ou opinativa), progressão temática e uso de recursos linguísticos compatíveis com as escolhas feitas e reportagens multimidiáticas, tendo em vista as condições de produção, as características do gênero, os recursos e mídias disponíveis, sua organização hipertextual e o manejo adequado de recursos de captação e edição de áudio e imagem e adequação à norma-padrão.
8º, 9º	Campo jornalístico/midiático	Produção de textos	Estratégia de produção: planejamento de textos argumentativos e apreciativos	(EF89LP10) Planejar artigos de opinião, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha do tema ou questão a ser discutido(a), da relevância para a turma, escola ou comunidade, do levantamento de dados e informações sobre a questão, de argumentos relacionados a diferentes posicionamentos em jogo, da definição – o que pode envolver consultas a fontes diversas, entrevistas com especialistas, análise de textos, organização esquemática das informações e argumentos – dos (tipos de) argumentos e estratégias que pretende utilizar para convencer os leitores.
8º, 9º	Campo jornalístico/midiático	Produção de textos	Estratégias de produção: planejamento, textualização, revisão e edição de textos publicitários	(EF89LP11) Produzir, revisar e editar peças e campanhas publicitárias, envolvendo o uso articulado e complementar de diferentes peças publicitárias: cartaz, banner, indoor, folheto, panfleto, anúncio de jornal/revista, para internet, spot, propaganda de rádio, TV, a partir da escolha da questão/problema/causa significativa para a escola e/ou a comunidade escolar, da definição do público-alvo, das peças que serão produzidas, das estratégias de persuasão e convencimento que serão utilizadas.
8º, 9º	Campo jornalístico/midiático	Oralidade	Estratégias de produção: planejamento e participação em debates regrados	(EF89LP12) Planejar coletivamente a realização de um debate sobre tema previamente definido, de interesse coletivo, com regras acordadas e planejar, em grupo, participação em debate a partir do levantamento de informações e argumentos que possam sustentar o posicionamento a ser defendido (o que pode envolver entrevistas com especialistas, consultas a fontes diversas, o registro das informações e dados obtidos etc.), tendo em vista as condições de produção do debate – perfil dos ouvintes e demais participantes, objetivos do debate,

				motivações para sua realização, argumentos e estratégias de convencimento mais eficazes etc. e participar de debates regrados, na condição de membro de uma equipe de debatedor, apresentador/mediador, espectador (com ou sem direito a perguntas), e/ou de juiz/avaliador, como forma de compreender o funcionamento do debate, e poder participar de forma convincente, ética, respeitosa e crítica e desenvolver uma atitude de respeito e diálogo para com as ideias divergentes.
8º, 9º	Campo jornalístico/midiático	Oralidade	Estratégias de produção: planejamento, realização e edição de entrevistas orais	(EF89LP13) Planejar entrevistas orais com pessoas ligadas ao fato noticiado, especialistas etc., como forma de obter dados e informações sobre os fatos cobertos sobre o tema ou questão discutida ou temáticas em estudo, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, partindo do levantamento de informações sobre o entrevistado e sobre a temática e da elaboração de um roteiro de perguntas, garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática, realizar entrevista e fazer edição em áudio ou vídeo, incluindo uma contextualização inicial e uma fala de encerramento para publicação da entrevista isoladamente ou como parte integrante de reportagem multimidiática, adequando-a a seu contexto de publicação e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática.
8º, 9º	Campo jornalístico/midiático	Análise linguística/semiótica	Argumentação: movimentos argumentativos, tipos de argumento e força argumentativa	(EF89LP14) Analisar, em textos argumentativos e propositivos, os movimentos argumentativos de sustentação, refutação e negociação e os tipos de argumentos, avaliando a força/tipo dos argumentos utilizados.
8º, 9º	Campo jornalístico/midiático	Análise linguística/semiótica	Estilo	(EF89LP15) Utilizar, nos debates, operadores argumentativos que marcam a defesa de ideia e de diálogo com a tese do outro: concordo, discordo, concordo parcialmente, do meu ponto de vista, na perspectiva aqui assumida etc.
8º, 9º	Campo jornalístico/midiático	Análise linguística/semiótica	Modalização	(EF89LP16) Analisar a modalização realizada em textos noticiosos e argumentativos, por meio das modalidades apreciativas, viabilizadas por classes e estruturas gramaticais como adjetivos, locuções adjetivas, advérbios, locuções adverbiais, orações adjetivas e adverbiais, orações relativas restritivas e explicativas etc., de maneira a perceber a apreciação ideológica sobre os fatos noticiados ou as posições implícitas ou assumidas.
8º, 9º	Campo de atuação na vida pública	Leitura	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos legais e normativos	(EF89LP17) Relacionar textos e documentos legais e normativos de importância universal, nacional ou local que envolvam direitos, em especial, de crianças, adolescentes e jovens – tais como a Declaração dos Direitos Humanos, a Constituição Brasileira, o ECA -, e a regulamentação da organização escolar – por exemplo, regimento escolar -, a seus contextos de produção, reconhecendo e analisando possíveis motivações, finalidades e sua vinculação com experiências humanas e fatos históricos e sociais, como forma de ampliar a compreensão dos direitos e deveres, de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho).
8º, 9º	Campo de atuação na vida pública	Leitura	Contexto de produção, circulação e recepção de textos e práticas relacionadas à defesa de direitos e à participação social	(EF89LP18) Explorar e analisar instâncias e canais de participação disponíveis na escola (conselho de escola, outros colegiados, grêmios livres), na comunidade (associações, coletivos, movimentos, etc.), no município ou no país, incluindo formas de participação digital, como canais e plataformas de participação (como portal e-cidadania), serviços, portais e ferramentas de acompanhamentos do trabalho de políticos e de tramitação de leis, canais de educação política, bem como de propostas e proposições que circulem nesses canais, de forma a participar do debate de ideias e propostas na esfera social e a engajar-se com a busca de soluções para problemas ou questões que envolvam a vida da escola e da comunidade.

8º, 9º	Campo de atuação na vida pública	Leitura	Relação entre contexto de produção e características composicionais e estilísticas dos gêneros Apreciação e réplica	(EF89LP19) Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das cartas abertas, abaixo-assinados e petições on-line (identificação dos signatários, explicitação da reivindicação feita, acompanhada ou não de uma breve apresentação da problemática e/ou de justificativas que visam sustentar a reivindicação) e a proposição, discussão e aprovação de propostas políticas ou de soluções para problemas de interesse público, apresentadas ou lidas nos canais digitais de participação, identificando suas marcas linguísticas, como forma de possibilitar a escrita ou subscrição consciente de abaixo-assinados e textos dessa natureza e poder se posicionar de forma crítica e fundamentada frente às propostas
8º, 9º	Campo de atuação na vida pública	Leitura	Estratégias e procedimentos de leitura em textos reivindicatórios ou propositivos	(EF89LP20) Comparar propostas políticas e de solução de problemas, identificando o que se pretende fazer/implementar, por que (motivações, justificativas), para que (objetivos, benefícios e consequências esperados), como (ações e passos), quando etc. e a forma de avaliar a eficácia da proposta/solução, contrastando dados e informações de diferentes fontes, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder compreender e posicionar-se criticamente sobre os dados e informações usados em fundamentação de propostas e analisar a coerência entre os elementos, de forma a tomar decisões fundamentadas.
8º, 9º	Campo de atuação na vida pública	Produção de textos	Estratégia de produção: planejamento de textos reivindicatórios ou propositivos	(EF89LP21) Realizar enquetes e pesquisas de opinião, de forma a levantar prioridades, problemas a resolver ou propostas que possam contribuir para melhoria da escola ou da comunidade, caracterizar demanda/necessidade, documentando-a de diferentes maneiras por meio de diferentes procedimentos, gêneros e mídias e, quando for o caso, selecionar informações e dados relevantes de fontes pertinentes diversas (sites, impressos, vídeos etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, que possam servir de contextualização e fundamentação de propostas, de forma a justificar a proposição de propostas, projetos culturais e ações de intervenção.
8º, 9º	Campo de atuação na vida pública	Oralidade	Escuta Apreender o sentido geral dos textos Apreciação e réplica Produção/Proposta	(EF89LP22) Compreender e comparar as diferentes posições e interesses em jogo em uma discussão ou apresentação de propostas, avaliando a validade e força dos argumentos e as consequências do que está sendo proposto e, quando for o caso, formular e negociar propostas de diferentes naturezas relativas a interesses coletivos envolvendo a escola ou comunidade escolar.
8º, 9º	Campo de atuação na vida pública	Análise linguística/semiótica	Movimentos argumentativos e força dos argumentos	(EF89LP23) Analisar, em textos argumentativos, reivindicatórios e propositivos, os movimentos argumentativos utilizados (sustentação, refutação e negociação), avaliando a força dos argumentos utilizados.
8º, 9º	Campo de atuação na vida pública	Leitura	Curadoria de informação	(EF89LP24) Realizar pesquisa, estabelecendo o recorte das questões, usando fontes abertas e confiáveis.
8º, 9º	Campo de atuação na vida pública	Produção de textos	Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição	(EF89LP25) Divulgar o resultado de pesquisas por meio de apresentações orais, verbetes de enciclopédias colaborativas, reportagens de divulgação científica, vlogs científicos, vídeos de diferentes tipos etc.
8º, 9º	Campo de atuação na vida pública	Produção de textos	Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição	(EF89LP26) Produzir resenhas, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o manejo adequado das vozes envolvidas (do resenhador, do autor da obra e, se for o caso, também dos autores citados na obra resenhada), por meio do uso de paráfrases, marcas do discurso reportado e citações.
8º, 9º	Campo de atuação na vida pública	Oralidade	Conversação espontânea	(EF89LP27) Tecer considerações e formular problematizações pertinentes, em momentos oportunos, em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.
8º, 9º	Campo de atuação na vida pública	Oralidade	Procedimentos de apoio à compreensão Tomada de nota	(EF89LP28) Tomar nota de videoaulas, aulas digitais, apresentações multimídias, vídeos de divulgação científica, documentários e afins, identificando, em função dos objetivos, informações principais para apoio ao estudo e realizando, quando necessário, uma síntese final que destaque e reorganize os pontos ou conceitos centrais e suas relações e que, em alguns casos, seja acompanhada de reflexões pessoais, que podem conter dúvidas, questionamentos, considerações etc.

8º, 9º	Campo de atuação na vida pública	Análise linguística/semiótica	Textualização temática	Progressão	(EF89LP29) Utilizar e perceber mecanismos de progressão temática, tais como retomadas anafóricas (“que, cujo, onde”, pronomes do caso reto e oblíquos, pronomes demonstrativos, nomes correferentes etc.), catáforas (remetendo para adiante ao invés de retomar o já dito), uso de organizadores textuais, de coesivos etc., e analisar os mecanismos de reformulação e paráfrase utilizados nos textos de divulgação do conhecimento.
8º, 9º	Campo de atuação na vida pública	Análise linguística/semiótica	Textualização		(EF89LP30) Analisar a estrutura de hipertexto e hiperlinks em textos de divulgação científica que circulam na Web e proceder à remissão a conceitos e relações por meio de links.
8º, 9º	Campo de atuação na vida pública	Análise linguística/semiótica	Modalização		(EF89LP31) Analisar e utilizar modalização epistêmica, isto é, modos de indicar uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade de uma proposição, tais como os asseverativos – quando se concorda com (“realmente, evidentemente, naturalmente, efetivamente, claro, certo, lógico, sem dúvida” etc.) ou discorda de (“de jeito nenhum, de forma alguma”) uma ideia; e os quase-asseverativos, que indicam que se considera o conteúdo como quase certo (“talvez, assim, possivelmente, provavelmente, eventualmente”).
8º, 9º	Campo artístico-literário	Leitura	Relação entre textos		(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, vidding, dentre outros.
8º, 9º	Campo artístico-literário	Leitura	Estratégias de leitura	Apreciação e réplica	(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romaneadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.
8º, 9º	Campo artístico-literário	Leitura	Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos		(EF89LP34) Analisar a organização de texto dramático apresentado em teatro, televisão, cinema, identificando e percebendo os sentidos decorrentes dos recursos linguísticos e semióticos que sustentam sua realização como peça teatral, novela, filme etc.
8º, 9º	Campo artístico-literário	Produção de textos	Construção da textualidade		(EF89LP35) Criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramentas de escrita colaborativa.
8º, 9º	Campo artístico-literário	Produção de textos	Relação entre textos		(EF89LP36) Parodiar poemas conhecidos da literatura e criar textos em versos (como poemas concretos, ciberpoemas, haicais, líras, microrroteiros, lambe-lambes e outros tipos de poemas), explorando o uso de recursos sonoros e semânticos (como figuras de linguagem e jogos de palavras) e visuais (como relações entre imagem e texto verbal e distribuição da mancha gráfica), de forma a propiciar diferentes efeitos de sentido.
8º, 9º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	Figuras de linguagem		(EF89LP37) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem como ironia, eufemismo, antítese, aliteração, assonância, dentre outras.
9º	Campo jornalístico/midiático	Leitura	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos	Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital	(EF09LP01) Analisar o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais e desenvolver estratégias para reconhecê-las, a partir da verificação/avaliação do veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, da análise da formatação, da comparação de diferentes fontes, da consulta a sites de curadoria que atestam a fidedignidade do relato dos fatos e denunciam boatos etc.
9º	Campo jornalístico/midiático	Leitura	Relação entre textos		(EF09LP02) Analisar e comentar a cobertura da imprensa sobre fatos de relevância social, comparando diferentes enfoques por meio do uso de ferramentas de curadoria.

9º	Campo jornalístico/midiático	Produção de textos	Textualização de textos argumentativos e apreciativos	(EF09LP03) Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, assumindo posição diante de tema polêmico, argumentando de acordo com a estrutura própria desse tipo de texto e utilizando diferentes tipos de argumentos – de autoridade, comprovação, exemplificação princípio etc.
9º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	Fono-ortografia	(EF09LP04) Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período.
9º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe	(EF09LP05) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, orações com a estrutura sujeito-verbo de ligação-predicativo.
9º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe	(EF09LP06) Diferenciar, em textos lidos e em produções próprias, o efeito de sentido do uso dos verbos de ligação “ser”, “estar”, “ficar”, “parecer” e “permanecer”.
9º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe	(EF09LP07) Comparar o uso de regência verbal e regência nominal na norma-padrão com seu uso no português brasileiro coloquial oral.
9º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe	(EF09LP08) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, a relação que conjunções (e locuções conjuntivas) coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam.
9º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	Elementos notacionais da escrita/morfossintaxe	(EF09LP09) Identificar efeitos de sentido do uso de orações adjetivas restritivas e explicativas em um período composto.
9º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	Coesão	(EF09LP10) Comparar as regras de colocação pronominal na norma-padrão com o seu uso no português brasileiro coloquial.
9º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	Coesão	(EF09LP11) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial (conjunções e articuladores textuais).
9º	Todos os campos de atuação	Análise linguística/semiótica	Variação linguística	(EF09LP12) Identificar estrangeirismos, caracterizando-os segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem, avaliando a pertinência, ou não, de seu uso.